

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2017**

**Karolína Čiháková**

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Úroveň hudební gramotnosti dětí staršího školního věku – sonda do  
současného stavu

Musical Literacy Level of Children During Final Years of Elementary School  
- a Probe to the Current Situation

Karolína Čiháková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Váňová CSc.

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Studijní obor: BC-VYCH (7505R008)

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Úroveň hudební gramotnosti dětí staršího školního věku – sonda do současného stavu“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17. 4. 2017



.....

podpis

Předtím, než se seznámíte s textem bakalářské práce, ráda bych poděkovala za odborné vedení a připomínky vedoucí mé práce doc. PaedDr. Haně Váňové CSc., a dále také všem učitelům i žákům z vybraných základních škol, kteří byli ochotní věnovat mi svůj čas. Dále děkuji svým kolegům i přátelům za podnětné rady a inspirující pohledy na zvolené téma.

## **ANOTACE**

Předkládaná bakalářská práce se věnuje úrovni hudební gramotnosti dětí staršího školního věku. Zabývá se standardy hudebního vzdělávání a aktuálním stavem hudebních schopností a dovedností a úrovní hudebních znalostí vybraného vzorku žáků. Cílem práce je v teoretické rovině vymezit pojem hudební gramotnost, v praktické rovině potom analyzovat její úroveň u žáků 2. stupně základních škol. Cíl práce je naplněn na základě výzkumu, jehož výsledky jsou prezentovány v praktické části práce, ve které je mj. vytvořen měrný prostředek k ověření stavu hudební gramotnosti žáků devátých tříd na vybraných základních školách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Hudební gramotnost, schopnosti, dovednosti, znalosti, očekávané výstupy RVP ZV, standardy hudební výchovy.

## **ANNOTATION**

Presented thesis deals with the musical literacy of school children. It deals with the standards of the music education and actual musical skills and levels of the selected sample of the students. In the theoretical level the aim of the work is to define the term musical literacy, in the practical level the aim is to analyze the level of musical literacy of pupils of the 2nd grade of elementary schools. The aim of the work is filled on the base of the research which results are presented in the practical part of the work. By the way in the practical part of the work there is also created the specific mean of verifying the state of musical literacy of the pupils in the selected primary schools.

## **KEYWORDS**

Musical literacy, skills, abilities, knowledges, outcomes of RVP ZV, standards of music education.

## OBSAH

1	Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE .....		11
2	Hudební gramotnost .....	11
2.1	Východiska – nově definované gramotnosti .....	11
2.2	Vymezení pojmu hudební gramotnost .....	12
2.3	Hudebně psychologické základy hudebnosti .....	15
2.3.1	Hudební vlohy .....	15
2.3.2	Hudební schopnosti .....	16
2.3.3	Hudebnost .....	18
2.3.4	Hudební dovednosti .....	19
2.4	Pedagog a jeho plán .....	22
2.4.1	Osobnost pedagoga .....	22
2.4.1	Rámcový vzdělávací program .....	23
2.4.2	Standardy pro základní vzdělávání oboru hudební výchova .....	25
2.5	Dítě v procesu hudební výchovy .....	26
2.5.1	Vztah dětí k hudbě .....	26
2.5.2	Vliv masmédií .....	27
2.5.3	Vliv školy .....	28
2.5.4	Vliv rodiny a vrstevníků .....	30
PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE .....		32
3	Chápání pojmu hudební gramotnost .....	32
3.1	Pojem hudební gramotnost pohledem laiků i odborné veřejnosti .....	33
3.2	Pojem hudební gramotnost očima žáků ZŠ a ZUŠ .....	35
4	Výzkumné šetření – stav hudební gramotnosti žáků v 9. třídě základní školy .....	38

4.1	Cíle šetření, stanovené hypotézy .....	38
4.2	Metody šetření.....	39
4.2.1	Sebehodnotící dotazník pro žáky.....	39
4.2.2	Test .....	41
4.2.3	Dotazník pro učitele.....	42
4.3	Organizace výzkumu.....	43
4.3.1	Předvýzkum .....	44
4.3.2	Soubory respondentů .....	45
4.4	Interpretace výsledků .....	48
4.4.1	Výsledky sebehodnotících dotazníků .....	50
4.4.1.1	Základní škola s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 - L) .....	51
4.4.1.2	Základní škola s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) .....	60
4.4.1.3	Základní škola s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 - G) .....	68
4.4.1.4	Základní škola s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 - J).....	83
4.5	Závěry z výzkumu a verifikace hypotéz .....	91
5	Závěr.....	96
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	99
	Seznam grafů .....	101
	Příloha č. 1 Hudební gramotnost žáka základní školy – dotazník pro učitele .....	105
	Příloha č. 2 Sebehodnotící dotazník – hudební gramotnost žáka základní školy .....	109
	Příloha č. 3 Test – hudební gramotnost žáka základní školy .....	115



# 1 Úvod

*Kdo má štěstí, zdědí hudební nadání. Ti ostatní housle.*

Jan Sobotka

Jedni i druzí se na nás dívají ze školních lavic a v tu chvíli se stává povolání učitele velkou výzvou. Všechny děti stojí připraveny na stejné startovní čáře, některé mají výhodu a jiné handicap, ale často o nich ani nevědí. Všechny mohou vyběhnout a jediné, čím se od sebe navzájem liší, je vzdálenost k jejich vlastnímu cíli.

Jací jsme učitelé? Dokážeme ve svých dětech probudit zájem o hudbu a podat pomyslné housle i těm, kteří by o ně jinak sotva zavadili? Umíme podchytit a rozvinout dětské talenty? Daří se nám pracovat s žáky tak, aby měli možnost volit si své vlastní cesty, objevovat svůj skrytý potenciál, nebo se jen prostě naučili mít hudbu rádi? Nebo jinak, potkali jsme my sami takové učitele, když jsme byli dětmi? Kde se bere láska k hudbě, zájem o ni, touha něco se naučit, dozvědět, vyzkoušet si...

Současný školský systém poskytuje nám učitelům relativně dost svobody v tom, jak zpracujeme svůj vzdělávací program, resp. tematický plán a neurčuje konkrétní náplň hodin. Jen vymezuje prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu klíčové kompetence a dovednosti, které by žák měl studiem na základní škole získat a když jde o výchovu, reflektuje ještě navíc i individuální možnosti a schopnosti žáka. Velká volnost v pojetí hudební výchovy může být ale jak velkou výhodou, tak i zrádnou pastí, a to jak pro učitele, tak pro žáka. Pojďme společně nahlédnout do školních lavic, jak se nám učitelům a našim dětem v předmětu Hudební výchova daří.

Zajímá nás, co se děti po zrušení učebních osnov ve škole opravdu učí, jestli jejich úroveň hudební gramotnosti souhlasí s očekávanými výstupy Rámcového vzdělávacího programu, s očekáváním jejich pedagogů a konečně i s jejich vlastními potřebami. Pokusíme se vysledovat, zda učitelé plánují hodiny tak, aby byly naplněny cíle RVP, a zda na základě školního vzdělávání získaly děti k hudbě a rozmanitým hudebním činnostem kladný vztah.

Budeme se zabývat pojmem hudební gramotnost a měřením její úrovně u žáků devátých tříd, a to jak ze škol běžných, tak z těch s rozšířenou hudební výchovou. Přesto, že půjde

jen o velmi malou skupinu respondentů, výzkumu se účastní necelá stovka žáků a 5 učitelů, může nám tato práce poodhalit způsoby vedení hudební výchovy v základních školách a nastínit výsledky, kterých učitelé a jejich žáci dosahují.

# TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

## 2 Hudební gramotnost

Samotný pojem hudební gramotnost se zatím v literatuře objevuje jen řídce. Ve svém příspěvku, který se týká možností rozvoje hudebnosti a hudební gramotnosti, jej užívá Marie Novotná, a to v poměrně úzkém smyslu, jako na schopnost rozumět tomu, co nám sděluje hudební zápis, s odvoláním na maďarského teoretika, pedagoga a skladatele Zoltána Kodályho.<sup>1</sup> Tady se nabízí úvaha, zda je i v dnešní době na místě chápat tento pojem takto úzce.

### Východiska – nově definované gramotnosti

Gramotnost je pojem, který byl původně užíván pro schopnost číst, psát a zvládat základní početní úkony. Při absenci těchto schopností hovoříme o analfabetismu nebo negramotnosti.<sup>2</sup> V přeneseném smyslu, tzn. ve smyslu něco umět, znát, se užívají i pojmy gramotnost funkční, jazyková, informační, sociální, tržní apod. Ve školství je v posledních letech aktuální rozvíjení gramotnosti čtenářské, matematické, ICT, přírodovědné, badatelské a dalších. Přičemž nejde o nějaké dílčí znalosti nebo dovednosti, ale o celý komplex vzájemně se podmiňujících a prolínajících se schopností, dovedností a znalostí.

Být čtenářsky gramotný dnes neznamena jen umět abecedu a zvládnout přečíst text, ale je to „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*“.<sup>3</sup> Tak čtenářskou gramotnost definuje mezinárodní výzkum OECD PISA a při

---

<sup>1</sup> NOVOTNÁ, M. Možnosti rozvoje hudebnosti a hudební gramotnosti současné české populace. In Prof.PhDr. Jan Mazurek, CSc., Mgr. Silvie Schmuckerová. *Mezinárodní webový sborník hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. Nestránkováno, 14 s. ISSN 1802-6540.

<sup>2</sup> PALÁN, Z. Andromedia.cz: Andragogický slovník - výklad významu slova GRAMOTNOST [Www.andromedia.cz](http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník) [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

<sup>3</sup> PROCHÁZKOVÁ, I. RVP - Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: Co je čtenářská gramotnost. [Www.rvp.cz](http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/www) [online]. 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/www>

pohledu zblízka na práce, které se týkají rozvoje čtenářské gramotnosti, si lze představit, že nároky na čtenáře budou dále stoupat. I v tomto oboru se pracuje v rámci rozvoje čtenářských dovedností s tvořivostí dítěte, s předvídáním a fantazií a ovšem také se znalostí druhů literárních forem, typů mediálních sdělení a jejich typických výrazových prostředků.

Z těchto důvodů zjišťujeme, že stávající definice PISA a PIRLS není dostačující, protože zohledňuje pouze měřitelné, resp. testovatelné složky čtenářství. Čtenářská gramotnost ale v sobě zahrnuje také postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto se tato gramotnost vymezuje často širěji a to jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.<sup>4</sup> V této gramotnosti se prolíná několik rovin, a to vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace.

Pokud bychom tedy hledali pro vymezení pojmu hudební gramotnost paralelu s gramotností čtenářskou, ani tady už ji nevnímáme jako prostou schopnost číst, respektive dešifrovat notový zápis v technickém slova smyslu. Hudební gramotnost by už dnes neměla být chápána jen jako dovednost čtení not a dalších grafických značek, případně jako znalost hudebního názvosloví. Jak ji ale definovat? Co přesně tento pojem zahrnuje? Hudební psychologie a pedagogika pracuje s pojmy, jako jsou hudební vlohy, nadání, schopnosti, dovednosti, definuje hudební činnosti a pokouší se vymezit pojem hudebnost. Kde se na této ose nachází gramotnost? Je to pojem, který je hudebnosti nadřazený, nebo je její součástí? Pokud bychom vycházeli z dnes snad již překonaného předpokladu, že některé děti jsou „nehudební“, bylo by možné učinit je alespoň částečně hudebně gramotnými?

## **2.1 Vymezení pojmu hudební gramotnost**

Právě tak, jako je pro rozvoj čtenářské gramotnosti východiskem potěšení z četby a vnitřní potřeba číst, pro rozvoj gramotnosti hudební je to potřeba slyšet hudbu nebo jinak řečeno, záliba v hudbě, jak uvádí Helfert ve své knize Základy hudební výchovy na nehudebních školách. Upozorňuje tu na fakt, že se často hudebnost mylně ztotožňuje s reproduktivní

---

4 Kolektiv autorů. Výzkumný ústav pedagogický: Gramotnost ve vzdělávání: Soubor studií. [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz) [online]. 2011 [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf)

schopností něco zazpívat, zahrát a reprodukovat slyšený rytmus: „*Chtít omezovat hudebnost na onu reproduktivní schopnost by bylo stanovisko příliš úzké, tím bychom vylučovali z hudebnosti daleko větší část těch, jimž hudba je potřebou, kteří již tím ukazují určitý stupeň hudebnosti, třeba nezpívají a nehrají*“.<sup>5</sup>

Mluví zde o sociální funkci hudby a nutnosti pohlížet na otázku hudebnosti z širšího pohledu: „*Vedle lidí evidentně hudebních je daleko větší část těch, kteří hudbu rádi poslouchají, mají potřebu ji recipovat. Toto obecenstvo je dokladem, že vedle evidentní hudebnosti je ještě nějaká jiná hudebnost, která nutí toto obecenstvo ke stálému styku s hudbou*“.<sup>6</sup> Tato myšlenka nás vede k hledání pojmu, který by lépe korespondoval s cíli hudební výchovy. Pokud máme vychovávat vnímavé posluchače, rozšiřovat jim hudební obzory a kultivovat je tak, aby nalézali své uspokojení v hodnotných hudebních dílech a uměli z nich vybírat pro svou aktuální potřebu, pak je hudebnost pojmem nedostatečným. Znaky hudebnosti, jak je jmenuje Helfert<sup>7</sup>, hudební sluch, hudební představivost, vnímavost pro rytmus, hudební paměť, reprodukční a produktivní hudební schopnosti, nebo podobně Sedlák<sup>8</sup>, jsou znaky takzvané hudebnosti aktivní, vedle které je ještě hudebnost latentní, která se může projevovat právě jen zájmem o poslech hudby. S touto hudebností latentní nebo také receptivní se zabývali ve svém obsáhlém výzkumu Vladimír Karbusický a Jaroslav Kasan, když v letech 1963 a 1965–6 zkoumali hudební preference a hudební vkus (postoj k různým žánrům) u celkem 3 329 respondentů. Z jejich výzkumu mimo jiné vyplývá, že prakticky všichni respondenti vnímají hudbu v různé formě jako součást svého života a dokáží definovat svůj postoj k ní. „*Nenašel se člověk, který by vůbec nebyl schopen na hudbu reagovat, nenašel se nikdo, kdo by neměl alespoň několik „svých“, k němu promlouvajících žánrů. Nikdo tedy nebyl nějak absolutně nemuzikální*“.<sup>9</sup>

Zároveň ale výzkum ukázal poměrně rychlé proměny vkusu a postojů vnímatelů a je otázkou, zda mají na tyto proměny větší vliv sdělovací prostředky nebo výchova ve školách, nebo i politická situace. Už v prvním výzkumu z roku 1963 se ukazuje, že velká

---

<sup>5</sup> HELFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehumáních školách*. Praha: SPN, 1956, s. 18.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 29.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 25

<sup>8</sup> SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha 1974, s.37

<sup>9</sup> KARBUSICKÝ, V., KASAN J., *Výzkum současné hudebnosti I - II*. Praha: Svoboda. 1969, s. 112.

část respondentů nedovede např. definovat žánr, i když má představu, čemu se slyšená ukázka podobá (uplatňuje se předchozí posluchačská zkušenost). Ve druhém výzkumu, ve kterém byl dán prostor i malému psychologickému testu, díky kterému se dařilo zachytit emoce a mimohudební představy respondentů, se ukázalo, jak významně se může lišit vnímání stejné hudby u různých osob, resp. u osob z různých sociálních prostředí. A to nemluvíme o úrovni mimohudební představivosti posluchačů, která může být právě díky důrazu na programní hudbu 19. století pro vnímatele svazující. Podobně jako návštěvník galerie, který stojí před abstraktním obrazem a je zmatený, protože má pocit povinnosti obrazu rozumět a vědět, co přesně zobrazuje, tak se může cítit posluchač, který slyší proud hudby a má dojem, že by měl vědět, co která hudební myšlenka znamená. A to proto, že si ze školních lavic pamatuje poslech Smetanovy Vltavy.<sup>10</sup> Můžeme souhlasit s Karbusickým a Kasanem, že estetika programní hudby, která je důležitou součástí vyučovacího procesu, naučila dnešního posluchače pozornosti vůči mimohudebním prvkům v hudbě. Je ale na škodu, že ani dnes nezřídka neumíme našim dětem vysvětlit, že porozumění mimohudebnímu významu hudby není podmínkou ke kvalitnímu hudebnímu prožitku a také, že jen část hudebních děl takový mimohudební program má. Výzkum především ale poukázal na fakt, jak významnou roli hraje v otázce hudebnosti vzdělání a sociální prostředí respondentů. Posluchač zkrátka musí hudbě alespoň do jisté míry rozumět, a to nejen jejímu obsahu, ale také například i funkci, kterou jednotlivé žánry mají, aby ji byl ochoten přijímat. Ukázalo se, že často je jeden a týž člověk konzumentem více žánrů podle situace a prostředí a volí si je podle momentální potřeby a duševního stavu. Dovednost, nebo spíše umění si vybrat hudbu pro vlastní momentální potřebu je nepochybně jedním z měřítek hudební gramotnosti, a aby byla škála možností výběru co nejširší, tj. obsahovala například i hudbu uměleckou, je velkým úkolem dnešního školství a samozřejmě sdělovacích prostředků. Jinak se budeme nezřídka setkávat se stejnými reakcemi, jako Kasan a Karbusický: „*Takové hudbě se musí rozumět. To je těžká hudba, tomu nerozumím. Vždycky jsem tomu říkal kravál. To je vrzání. Rozčiluje to nervy.*“<sup>11</sup>

Kvalita hudebního vnímání je nepochybně podmíněna jak kvalitní technikou, která nám hudbu zprostředkuje, tak prostředím, ve kterém ji vnímáme. Naprosto odlišný zážitek nám

---

<sup>10</sup> KARBUSICKÝ, V., KASAN J., *Výzkum současné hudebnosti I - II*. Praha: Svoboda. 1969, s. 112.

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 106 a 107.

poskytne poslech varhanního koncertu v kostele, než v CD přehrávači, stejně jako trampská píseň nás může mnohem víc oslovit večer u ohně, než ve školní lavici. Důležitost autenticity prostředí nepřímo dokládá i výše uvedená zpráva o výzkumu současné hudebnosti, když udává uspokojivější stav hudebnosti u respondentů, kteří se někdy v minulosti nebo i současnosti věnovali hře na nástroj nebo jiné formě aktivního provozování hudby. Znovu tak lze poukázat na důležitost předchozí posluchačské zkušenosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že kvalita hudebního vnímání je jedním z klíčových aspektů úrovně hudební gramotnosti. Tu můžeme definovat jako ***celoživotně se rozvíjející komplex hudebních schopností, dovedností, vědomostí a potřeb jedince, které jsou v různé míře využívány pro zvyšování kvality života a mohou být prostředkem sebevyjádření.***

Hudební vjemy rozvíjí estetické cítění, hudební a rozumové schopnosti, přináší emocionální prožitek. Pokud je navíc hudební vnímání umocněno aktivitou, například pohybovou, pěveckou nebo instrumentální, může být prožitek mnohem intenzivnější. S tímto faktem pracuje velmi dobře i RVP základních i uměleckých škol, kde jsou všechny složky – poslechová, pěvecká, instrumentální i pohybová v relativní rovnováze a podporují tedy jak reproduktivní, produktivní, tak i receptivní hudebnost, jak o ní mluví Helfert<sup>12</sup>.

## 2.2 Hudebně psychologické základy hudebnosti

### 2.3.1 Hudební vlohy

Na hudebním vývoji jedince se podílí vlastnosti dědičné, tedy získané přenosem z předchozí nebo i vzdálenější generace, nebo vrozené, získané v prenatálním stádiu vývoje. Tyto vlastnosti nazýváme vlohy (jinak též dispozice). „*Vlohy vytvářejí základ pro emocionální citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový vztah k hudbě. Předpokládá se, že se vlohy v málo podněcujícím prostředí nemusí rozvinout a mohou zakrnět. Výrazné hudební vlohy se v hudebním vývoji jedince často nápadně projevují již v raném dětství a označují se běžně jako hudební nadání. Hudebně disponovaný jedinec má o hudbu zvýšený zájem, vyhledává ji a touží po hudební seberealizaci. Silné hudební vlohy se pak projevují ve zvýšené motivaci, v úsilí překonávat*

---

<sup>12</sup> HELFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehupebních školách*. Praha: SPN, 1956, s.32

*překážky a prosadit se v hudebních projevech i v nepříznivých podmínkách prostředí, např. proti vůli rodičů a podobně“.*<sup>13</sup>

Význam vloh, resp. hudebního nadání, je v hudebním vývoji jedince nezanedbatelný, nicméně nadání není jedinou nutnou položkou, která může pomoci k dosažení vyšších cílů. O tom se často mohou přesvědčit učitelé základních i uměleckých škol. V mnoha rodinách se hudebnímu nadání dítěte nepřikládá žádný nebo jen malý význam a můžeme jen odhadovat, zda tomu tak je proto, že případná budoucí profese hudebníka ztratila v posledních desetiletích na prestiži nebo proto, že dosáhnout úspěchů v této oblasti je velmi pracné, zdoluhavé a i jen udržet si jistý standard výkonu vyžaduje značné úsilí. I když v našich podmínkách dochází k testování hudebního nadání už v předškolních zařízeních a to právě za účelem podchycení talentovaných dětí v co nejranějším věku, nelze tímto zajistit automaticky co nejvyšší procento dětí hudebně gramotných. Na hudební rozvoj dítěte, které disponuje určitou mírou nadání, spolupůsobí sociokulturní zázemí (rodina, prostředí, vrstevníci, média), osobnost učitele, obsah učiva i způsob výuky a další faktory, které ve svém součtu určí, zda a do jaké míry bude nadání, které chápeme jako soubor hudebních schopností, rozvinuto. Zatímco v prostředí umělecké školy mohou poměrně silné hudební vlohy v kontrastu s malou motivací žáka nebo i rodiny působit demotivačně i na pedagoga, na základní škole v rámci hudební výchovy je situace jiná. Tady automaticky nepředpokládáme významný stupeň nadání u jednotlivých žáků a jedním z hlavních úkolů pedagoga je, co nejdříve odhalit míru hudebních dispozic každého z nich a postupně jejich schopnosti rozvíjet. Na tomto „poli neoraném“ může být pro osobnost pedagoga práce paradoxně radostnější, protože při dobré průběžné reflexi a sebereflexi sleduje skrze žákův pokrok svůj podíl na rozvoji jeho hudebních schopností.

### **2.3.2 Hudební schopnosti**

Hudební schopnosti vznikají na základě vloh a jejich rozvoj, nebo naopak útlum, významně ovlivňuje právě prostředí. Jsou to osobnostní předpoklady pro realizaci určitých aktivit, nebo jak definuje ruský psycholog Kovalev: „*schopnost je soubor vlastností lidské*

---

<sup>13</sup> SEDLÁK F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 50 – 51.



*osobnosti, který odpovídá požadavkům činnosti a zaručuje její značnou úspěšnost“.<sup>14</sup> Podobně definuje termín schopnost i Noskova Malá encyklopedie vědeckého řízení: „je to souhrn vlastností a rysů osobnosti, které jsou podmínkou k úspěšnému výkonu určité činnosti, funkce či povolání“.<sup>15</sup>*

Mluvíme-li o schopnostech, už nemáme na mysli pouhý osobnostní potenciál v podobě vlohy, resp. nadání, ale vlastnosti, se kterými jedinec vědomě pracuje a rozvíjí je dalším vzděláváním, cvičením a vlastními zkušenostmi. Tady je na místě znovu zdůraznit, že na rozvoji schopností se významnou měrou podílí výchova a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a jejich rozvoj umocňují kromě získaných znalostí a vědomostí také osobní zkušenosti a v neposlední řadě kvalita sociálních vztahů. Zkoumáním hudebních schopností se u nás mimo jiné zabýval F. Sedlák ve svém díle *Základy hudební psychologie*<sup>16</sup> a vytvořil vlastní klasifikaci hudebních schopností:

- *Hudebně sluchové*, zajišťující rozlišování vlastností tónů: výšky, délky, barvy, hlasitosti a jejich vztahů v rovině horizontální (melodie) a vertikální (harmonie, polyfonie).
- *Psychomotorické*, umožňující postihovat časové členění hudby (rytmus, metrum, hybnost, tempo) a psychicky regulovat pohyby při vokálních a instrumentálních činnostech i při tělesných projevech podle hudby.
- *Analyticko-syntetické*, tvořící předpoklady pro identifikaci výrazových prostředků, hudebních tvarů a pro jejich syntetizaci ve strukturované celky a hudební útvary. Na pozadí těchto schopností jako vedoucích se formují tyto specifické struktury: hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost.
- *Hudebně intelektové schopnosti* jako předpoklad pro operace a činnosti percepční, interpretační a hudebně tvořivé: hudební fantazie, umožňující vytvářet nové hudební tvary a formy přepracováváním dříve získaných představ a prožitků a hudební myšlení jako východisko pro myšlenkovou reflexi ve sféře hudby, průnik do její výstavby a abstrakci vjemové struktury.

---

<sup>14</sup> KOVALEV, A. G. Některé otázky teorie schopnosti. *Československá psychologie*. 1962, s. 242

<sup>15</sup> NOSEK, V. *Malá encyklopedie vědeckého řízení*. Praha: Naše vojsko, 1976, s. 76

<sup>16</sup> SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha 1990

Zjednodušená klasifikace pro účely hudebně výchovné praxe (Hudební psychologie pro učitele – Váňová, Sedlák) pak stručně definuje čtyři základní skupiny hudebních schopností.

- *Hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově- motorické).*
- *Hudební cítění neboli smysl pro hudebně výrazové prostředky (zejména rytmické, tonální a harmonické cítění).*
- *Hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení).*
- *Hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, flexibilita, senzitivita, originalita, integrace apod.).*

### 2.3.3 Hudebnost

Výše uvedené základní hudební schopnosti můžeme označit souhrnně pojmem hudebnost. Tento pojem chápe Sedlák jako „komplexní schopnost jedince integrovat dílčí hudební schopnosti. Hudebnost je psychologicko-sociologický jev, jehož strukturu utváří soubor schopností k vnímání, chápání a prožívání hudby a také k hudební reprodukci a k elementárním činnostem hudebně produkčním. Kromě schopností vyzdvihuje také roli osobních hudebních potřeb, sklonů a zájmů jedince.<sup>17</sup> I Sedlák předpokládá jistou míru hudebnosti u každého zdravého člověka, podobně jako Karbusický a Kasan.<sup>18</sup>

Stejnou domněnku zastává například i americký vývojový psycholog Howard Gardner a budeme-li tento souhrn specifických hudebních schopností považovat za jednu z rozmanitých inteligencí Gardnerem definovaných a přijmeme fakt, že každému je dáno v různé míře osm nebo možná více na sobě relativně nezávislých inteligencí,<sup>19</sup> pak můžeme jen souhlasit s tím, že je na nás, abychom každou z nich rozvíjeli, jak nejlépe dokážeme. Tedy, že vývoj hudebnosti není jen záležitostí dědičnou, ale je velmi dobře ovlivnitelný podnětným prostředím a výchovným procesem. Odhalit dětem podstatu hudební inteligence může pro některé z nich být klíčovým momentem v jejich hudebním vývoji. Je více než pravděpodobné, že pro mnoho dětí z tzv. nehudebních rodin, tj. rodin,

---

<sup>17</sup> SEDLÁK, F., *Hudební vývoj dítěte*. Praha 1974.

<sup>18</sup> KARBUSICKÝ, V., KASAN J., *Výzkum současné hudebnosti I - II*. Praha: Svoboda. 1969.

<sup>19</sup> GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.

kde žádný člen rodiny nezpívá, nehraje na žádný hudební nástroj a ani není aktivním posluchačem libovolného hudebního žánru, bude zjištění jejich potenciálních schopností výzvou, kterou rádi přijmou. Hudba je hra a pokud s touto myšlenkou budeme dětem předkládat rozmanité hudební činnosti, jejich schopnosti se budou rozvíjet a projevovat v nových dovednostech a návycích.

### 2.3.4 Hudební dovednosti

Dovednost je „*učení získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti*“.<sup>20</sup>

Pokud mluvíme o dovednostech hudebních, tato definice je přece jen nedostatečná. Tady jde často spíš než o rychlost o přesnost, kvalitu a získání citu pro hudbu samu. Klíčovým slovem v této definici je slovo „učení“, protože dovednosti získáváme prostřednictvím opakování činností, a to často velmi četným. A nemluvíme jen o hráčských dovednostech, tedy například o motorických dovednostech hráče na hudební nástroj nebo o dovednostech pěveckých. Za základní hudební dovednosti dětí můžeme jistě považovat koncentraci při poslechových aktivitách, z nichž potom vychází specifické dovednosti analytické, rytmické a pěvecké a ve druhé řadě ochotu experimentovat a improvizovat, což je východisko pro nástrojové, hudebně-pohybové a především tvořivé dovednosti. Zatímco schopnosti vnímáme jako možnost osvojit si rozmanité dovednosti, dovednost je skrze činnosti nabytá a projevená hudební schopnost. S touto vazbou počítá pedagog při diagnostice hudebnosti, při které se zkoumají jednotlivé hudební schopnosti prostřednictvím dílčích hudebních dovedností.<sup>21</sup>

V testech můžeme zkoumat úroveň dovedností vokálních, instrumentálních, pohybových a poslechových. Testované děti v rámci analýzy sluchově percepčních schopností porovnávají výšky tónů, určují stoupající nebo klesající melodii, barvu nástrojů nebo lidského hlasu, tonální cítění projevují posuzováním ukončenosti melodie nebo určení falešného tónu ve známé písni, harmonické cítění dokazují schopností analyzovat souzvuky 2-4 tónů, hledají shody a odlišnosti ve druhém hlase. Při testování hudebnosti

---

<sup>20</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 121.

<sup>21</sup> SEDLÁK F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 72.

nás zajímá také hudební paměť, a to jak rytmická, tak melodická, a také schopnost prožívat hudbu, zkoumáme tedy emocionální reakce na různé typy hudby.<sup>22</sup>

Ze shora uvedeného výčtu dovedností je zřejmé, že k jejich získání není zapotřebí jen specifických schopností každého jednotlivce, ale také řady znalostí a hudebních vědomostí a hlavně určitá míra cviku. V rámci hudební výchovy na základních školách se realizuje celá řada hudebních činností, které podporují osvojování nových hudebních dovedností, resp. rozvíjejí hudební schopnosti dětí. Následující přehled odkrývá, o jak široké spektrum dovedností se jedná a jak by tedy měla být práce pedagoga promyšlená a pestrá.

Základní hudební dovednosti ve školní hudební výchově dělí autoři Váňová a Sedlák na tyto kategorie<sup>23</sup>:

- *Sluchové dovednosti – rozlišovat sluchem vlastnosti tónu, postihovat směr melodického pohybu, rozpoznat mimotonální tón v melodii, poznat ukončenost a neukončenost melodie, rozlišit počet tónů ve vícezvuku, rozlišit symetrii či asymetrii hudebních polovět, slyšet záměrné chyby ve známé písni, vědomě používat termíny pro dynamiku, tempo apod.*
- *Rytmické dovednosti – všímat si souvislostí mezi rytmem slovním a hudebním, osvojit si rytmické slabiky, rozpoznat a reprodukovat pulzaci, metrum, reprodukovat rytmický zápis písně, vytvořit a reprodukovat rytmický vícehlas, reagovat pohybem na dvoudobé a třídobé metrum (taktování, tance), poznat změny metra a tempa, najít rytmickou chybu, tvořivě se rytmicky projevovat, znát základní pojmy z oblasti rytmu apod.*
- *Pěvecké dovednosti – správně sedět či stát při zpěvu, osvojit si zásady správného pěveckého dýchání a hudební frázování, tvoření hlavového tónu a hlavové rezonance, měkkého hlasového začátku a správné výslovnosti, zpívat v celém hlasovém rozsahu, intonačně čistě reprodukovat jednohlas i vícehlas, zpívat s emocionálním zaujetím apod.*
- *Intonační dovednosti – orientovat se v osvojeném intonačním prostoru a v intonačních modelech, osvojit si základní intonační opory (opěrné písně, nápěvky*

---

<sup>22</sup> VACHUDOVÁ, E. *Jak na to? Diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Praha, 2012, s. 55 - 66.

<sup>23</sup> SEDLÁK F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 78 – 79.

apod.), analyzovat notový záznam písně z hlediska tóniny a výskytu intonačních pojmů, zazpívat píseň z not, spolu s intonačním učivem si průběžně osvojovat základní naukové poznatky, získané intonační dovednosti zpětně využít při sluchové analýze, v elementární tvořivosti apod.

- Nástrojové dovednosti – zvládat techniku hry na Orffův instrumentář, případně sopránovou zobcovou flétnu, reprodukovat či tvořit přede hry, mezihry, dohry k písňím, experimentovat s barvou nástrojů, zvukomalbou vyjádřit mimohudební situaci, využít nástroje jako doprovod k pohybu, ověřovat si na nástroji základní hudebně-teoretické poznatky, vyjádřit hrou na nástroj svůj tvořivý nápad apod.
- Hudebně pohybové dovednosti – spontánně reagovat pohybem na charakter hudby, pohybem reagovat na metrické a tempové změny v hudbě, průběžně si osvojovat inventář pohybových dovedností, ovládat úkony hry na tělo, motoricky reagovat na charakter hudebně vyjadřovacích prostředků, pamatovat si choreografii i sled pohybů v tancích a pohybových hrách apod.
- Hudebně tvořivé dovednosti – imitovat učitelem předváděné rytmické, melodické nebo pohybové modely, obměňovat zadané modely, pohotově tvořivě reagovat na učitelovy podněty, využívat známé v nových situacích, hledat nová řešení, tvořivě si osvojovat základní hudební zákonitosti apod.
- Poslechové dovednosti – využívat při poslechu zkušenosti z ostatních hudebních činností, orientovat se ve výrazových a formotvorných prostředcích, vyčleňovat prvky z hudebního proudu, srovnávat, slovně charakterizovat, rozpoznávat emocionální typy hudby, orientovat se v základních hudebních žánrech, získané poslechové dovednosti využívat ve vlastní hudební tvořivosti apod.

Je ale vůbec reálné zprostředkovat dětem možnost osvojit si všechny výše uvedené dovednosti? Není tady v rozporu teorie s praxí? I autorka této práce je produktem současného školství a s některými činnostmi se setkala jen okrajově, nebo dokonce vůbec. Mluvíme tu opravdu o základních hudebních dovednostech? Nedefinují autoři spíše ideální obraz hudebně vzdělaného jedince? A pokud přemýšlíme o hudební gramotnosti, je tento výčet kompletní, nebo tu ještě dokonce něco schází? Je otázkou, zda i svědomitý a erudovaný učitel, který by s takovým přehledem systematicky pracoval a náplň hodin hudební výchovy by důsledně podřizoval vytčeným cílům, byl schopen v reálném počtu hodin tohoto předmětu na základní, resp. umělecké škole, tyto cíle splnit. Nepochybně je

důležitá míra, do jaké chceme, aby si naši žáci nové dovednosti osvojili. Tady hraje roli nejen úroveň schopností každého z žáků a jeho individuální potřeby, ale také poměrně významné je zaměření jednotlivých pedagogů.

## 2.3 Pedagog a jeho plán

### 2.4.1 Osobnost pedagoga

Ne obsah, metoda nebo forma výuky, ale učitel získává své žáky pro předmět, který vyučuje. Je to právě osobnost učitele, která má největší vliv na zájem dětí o dění v hodinách. Helus říká: „*učitelé jsou vůdčími aktéry – výuce vtiskují její obsah a směr, nesou za ni rozhodující zodpovědnost: a to jak osobní/morální, tak společenskou – právní, profesní. Musí být připraveni obhájit a vysvětlit průběh i výsledky výuky před svým svědomím, před představenými a kolegy, před rodiči i svými žáky, před veřejností. Pro tuto svou roli vůdčích aktérů musí být učitelé profesně vzděláni/ kvalifikováni*“.<sup>24</sup>

Jak dále Helus uvádí, učitel je sice v roli vůdčího aktéra výuky, ale tuto svou roli by měl v dnešní době prosazovat spíše zprostředkovaně a méně direktivně, a to cestou spolupráce s žáky. Tento přechod z role dominantního vůdce k vnímavému organizátorovi je jedním z nejnáročnějších úkolů dnešního učitele. Zvláště učitelé výchov si často stěžují na svou obtížnou situaci, jak vzhledem k aktivizaci dětí v hodinách a k udržení kázně při hudebních činnostech, tak s ohledem na malou prestiž a význam předmětu v očích žáků nebo i kolegů a vedení školy.<sup>25</sup> Jak se ukáže v praktické části této práce, sami si nejsou jistí doporučeným obsahem učiva, polemizují s tím, co je pro děti potřebné a co ne, hledají cesty, jakou látku a jakým způsobem ji předat, nejsou ve shodě, jak by měli ve výchově hodnotit.

Často jsou ovlivněni vlastními preferencemi. Z praxe známe pedagogy, kteří se realizují nejvíce v činnostech pěveckých a intonačních, jiní považují za základ hudební teorii a činnosti rytmické a pohybové, pro další je klíčová hudební historie a poslechové aktivity. Jeden opírá svůj tematický plán o písně lidové, jiný se orientuje na současnou hudební produkci. Obecně platí, že každý volí takové okruhy činností a témat, ve kterých si je jistý, případně takové, které dávají naději na získání zájmu dětí. To samo o sobě nemusí být nutně škodlivým jevem. Nejlépe učitel předá takové informace a takové prožitky, které

---

<sup>24</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada 2007, s. 227.

<sup>25</sup> Tamtéž.

sám intenzivně prožívá a kterým dobře rozumí. A současný školský systém dává každému možnost, aby o taková témata a činnosti svou práci opřel. Ovšem relativně velká volnost při tvorbě tematických plánů a téměř nulová kontrola jejich plnění může mít za následek jak všestranně rozvinuté dovednosti dětí a jejich relativně bohaté znalosti, tak velmi úzký záběr, nezáměr o předmět jako takový a v konečném důsledku oslabení nebo dokonce ztrátu vrozených schopností dětí. Ať nám tedy výše uvedený přehled hudebních dovedností (viz kapitola 2.2.4 Hudební dovednosti) připadá jakkoli obsáhlý, je nanejvýš důležité z něj vycházet při plánování hodin a dbát tak na rovnoměrný rozvoj hudebních schopností dětí.

#### **2.4.1 Rámcový vzdělávací program**

Charakter a obsah vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program základního školství. Je to kurikulární dokument, který vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy) a od 1. září 2005 nahradil definitivně původní učební osnovy. Na rozdíl od nich už neobsahuje výčet konkrétních nutných znalostí, které má žák s výstupem z jednotlivých ročníků zvládnout. Formuluje obecněji a stanoví tzv. klíčové kompetence a dovednosti, které má žák studiem získat.

Od 1. září 2012 jsou součástí RVP i tzv. standardy, tedy přesně definované minimum, které má žák zvládnout s výstupem z 5. a 9. ročníku základní školy v jednotlivých oborech. Jde o rámcový předpis, který je pro učitele, resp. školu podkladem k vytvoření tzv. Školního vzdělávacího programu (ŠVP), což je kurikulární dokument na úrovni školy. Ten potom každý jednotlivý učitel na škole využívá k tvorbě vlastních plánů výuky, které bude uplatňovat v dané třídě a ročníku.

Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, hudební a výtvarná výchova náleží do oblasti Umění a kultura. *„Hudební výchova si klade za cíl vést žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně-pohybových a poslechových činností k aktivnímu vnímání hudby a porozumění hudebnímu umění. Učí žáka vnímat hudební jazyk, vést ho k projevům tvořivosti a využívání hudebních prostředků jako svébytného prostředku komunikace.*

*Obsahem vokálních činností je práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu, žák získává správné návyky pro práci s hlasem v souladu se zásadami hlasové hygieny. Obsahem instrumentálních činností je hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební produkci i reprodukci. Obsahem hudebně-pohybových činností je*

*ztvářňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest. Obsahem poslechových činností je pak aktivní vnímání znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách a učí se hudbu analyzovat a interpretovat.*<sup>26</sup>

Jak už bylo uvedeno výše, na základě očekávaných výstupů RVP ZV, který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy a formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání (konkrétně v základní škole definuje úroveň vzdělání v 5. a 9. ročníku), měly školy, resp. Pedagogové, společně vytvořit Školní vzdělávací program, který pak má sloužit jako základní východisko k přípravě plánu práce pro jednotlivé učitele a jejich třídy. Školní vzdělávací program bylo možné tvořit s pomocí Manuálu pro tvorbu ŠVP, který vydalo MŠMT, a ten obsahoval kompletní rozbor toho, jak by měl takový program vypadat, co by měl obsahovat a jak ho vytvořit. Přesto to byl nelehký úkol a řada škol na něj nebyla dobře připravená. Výhoda jisté svobody, která souvisela se zrušením tradičních „osnov“ se zvláště u zodpovědných a poctivých učitelů měnila na noční můru, protože zodpovědnost za to, co a jak učit, najednou ležela (a leží) jen na nich. Nejde už jen o objem znalostí nebo o to, co se má „probrat“, ale o konkrétní dovednosti a především klíčové kompetence, které má žák prostřednictvím činností v hodině získat. A tady je potřeba zdůraznit, že zrušením školních osnov a zavedením RVP, resp. ŠVP, šlo o dvojí zásadní změnu. Změnil se nejen obsah vyučování, ale především forma a metody práce s žáky. Domníváme se, že s touto dramatickou proměnou charakteru vyučování se učitelé potýkají úspěšně nebo méně úspěšně dodnes, i když od roku 2007, kdy měly školy za povinnost začít vyučovat podle svých ŠVP, už uplynulo téměř deset let.

---

<sup>26</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY: Vzdělávací oblasti RVP ZV - Umění a kultura /Hudební výchova, Výtvarná výchova). [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti-rvp-zv>



#### **2.4.2 Standardy pro základní vzdělávání oboru hudební výchova**

Standardy pro základní vzdělávání byly do RVP ZV poprvé zařazeny v roce 2012, ale jejich podoba byla diskutována už od roku 2010 na desítkách konferencí a odborných seminářů pro učitele, na setkáních pracovních skupin složených ze zástupců školských asociací, NIDV, NÚV, MŠMT, a také na metodickém portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). Standardy definují tzv. nepodkročitelné minimum, minimální cílové požadavky na vzdělávání, které jsou závazně formulované v RVP ZV – zde jsou popsány tzv. očekávané výstupy, což jsou konkrétní, činnostně zaměřené a ověřitelné výsledky vzdělávání, kterých by na individuální úrovni měli dosahovat všichni žáci. Na úrovni školních vzdělávacích programů lze tyto výstupy dále konkretizovat, případně i doplnit. Směřování k formulovaným výstupům je závazné. Standardy jednotlivé výstupy RVP ZV dále rozpracovávají a stanoví indikátory, na základě kterých je možné dosaženou úroveň vědomostí nebo dovedností testovat. Díky konkretizaci výstupů, rozpracovaných indikátorů, ilustrativních úloh a také odkazů na doporučené poslechové skladby mohou být tedy Standardy dobrou pomůckou pedagoga.

Pokud bychom chtěli porovnat očekávané výstupy oboru hudební výchova podle RVP ZV, resp. Standardy a výše uvedený výčet základních hudebních dovedností dětí, zjistíme, že podstata zůstává stejná, i když některé složky výchovy jsou ve Standardech upozaděny (intonační dovednosti, hudebně tvořivé dovednosti) a na jiné je kladen důraz větší (povědomí o vývoji hudby, orientace v hudebních slozích i současných žánrech a stylech). Zjednodušeně řečeno, dostatečně hudebně vzdělaný je žák, který prokáže tyto znalosti a dovednosti:

- Orientace v notovém zápise – zná délky not a pomlk, takty, tempová označení, dynamická a opakovací znaménka apod.
- Pěvecké dovednosti – dle svých možností zpívá intonačně čistě a rytmicky přesně, zná zásady hlasové hygieny, dokáže popsat a hodnotit slyšený projev s použitím jemu známé odborné terminologie.
- Instrumentální dovednosti – ovládá jednoduché hudební nástroje Orffova instrumentária, dokáže vytvořit a zahrát jednoduchý doprovod k písni a umí

vytvořit jednoduchou obměnu slyšeného či zapsaného motivu (rytmickou, melodickou, dynamickou).

- Poslechové dovednosti – vnímá užití hudebně-výrazových prostředků, chápe jejich význam v hudbě a na základě toho přistupuje k hudebnímu dílu jako k logicky utvářenému celku. Rozpozná operu, muzikál, balet, komorní a symfonickou hudbu, píseň, sborovou tvorbu a podobně.
- Pohybové a taneční dovednosti – rozpozná některé z tanců různých stylových období, zvolí typ hudebně pohybových prvků a předvede jednoduchou pohybovou vazbu.
- Orientace v hudebních slozích, žánrech a stylech – má povědomí o vývoji hudby, dokáže zařadit slyšenou hudbu do stylového období a porovnává ji z hlediska její slohové a stylové příslušnosti s dalšími skladbami, realizuje dle svých schopností a dovedností písně různých stylů a žánrů.
- Porozumění významu hudby – vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění, dokáže definovat význam hudby ve vlastním životě.

Tak bychom tedy mohli popsat rozsah hudebních schopností, dovedností a znalostí, jinak také hudební gramotnost žáka 9. třídy základní školy. Základním problémem ale zůstává, zda žáci dostávají průběžně informace, kam a proč by měli ve svém hudebním vzdělávání dojít, a jestli vůbec učitelé se Standardy pracují. Ze zkušeností autora této práce vyplývá, že s nimi učitelé většinou obeznámeni nejsou a praxe je taková, že ŠVP v oboru hudební výchova tvoří často jeden pedagog na škole, případně jej formálně převeze a drží se ho opět spíše rámcově. Sondou do základních škol v praktické části této práce se pokusíme zjistit, jestli i bez opory výše uvedených dokumentů dokáží učitelé dovést své žáky k žádoucí úrovni hudební gramotnosti.

## **2.4 Dítě v procesu hudební výchovy**

### **2.5.1 Vztah dětí k hudbě**

Tímto problémem se dostáváme k neměřitelným, resp. netestovatelným složkám hudebního vzdělávání, které ale zaujímají v hudební výchově pomyslný vrchol pyramidy a jsou cílem, k němuž by učitel společně s dětmi měl systematicky směřovat. *„Úkolem hudební výchovy je nejen naučení určitého počtu písní a poslech vybraných skladeb,*

*případně získání znalostí z hudební nauky a dějin hudby. Učitelé musí vědět, že skutečným cílem hudební výchovy je přiměřený hudební rozvoj každého žáka a tento hudební rozvoj chápat jako součást jeho osobnostního rozvoje, který se projeví především jeho vztahem k hudbě“.*<sup>27</sup> Je třeba mít ale také na mysli, že škola není zdaleka jediným činitelem v ovlivňování hudebního vkusu a potřeb dětí. Na jejich hudební potřeby a sklony spolupůsobí nejen vzdělávací proces, ale především prostředí, ve kterém se pohybují. Především masmédia, vrstevníci a rodina vytyčují směr, kterým se bude zájem dítěte ubírat. Co můžeme s určitostí říci je, že valná většina dětí má hudbu ráda a vnímá ji jako příjemnou součást svého života. To, jakou hudbu si aktivně volí k poslechu nebo jiným činnostem, ale ne vždy koresponduje s ideální představou hudebního pedagoga. Můžeme se utěšovat konstatováním, že na některou hudbu ještě nejsou zralé, nebo trpět oprávněnou obavou, že hudební výchova průměrného dnešního žáka skončí v 9. třídě a co ho nenaučíme do té doby, už pravděpodobně nikdy nepozná. Jaké má tedy dnešní pedagog možnosti? A co musí mít na zřeteli při budování vztahu k hudbě u svých žáků?

### **2.5.2 Vliv masmédií**

Jak už bylo řečeno, vztah dětí k hudbě dnes neutváří ani tak hudební výchova ve školách a dokonce často ani působení rodiny. Nejsilnější vliv na formování našeho hudebního vnímání mají v současnosti masmédia. V knize Karbusického a Kasana Výzkum současné hudebnosti z roku 1969 se píše: „*Při dnešním složení našeho jediného programu televize se ještě nedá hovořit o jejím vlivu na hudební vkus – snad jen s výjimkou televizních inscenací písniček*“.<sup>28</sup>

Dnes můžeme konstatovat, že vliv televize a internetu na populaci je masivní. A to, co na jedné straně můžeme chápat jako úžasný pokrok a pomoc, na straně druhé může mít (a má) vliv spíše škodlivý. Hudba je všudypřítomná a každému dostupná. Není třeba za ní chodit do koncertních sálů nebo kulturních center, je k mání i z pohodlí domova. V obrovském množství hudebního „zboží“, v rozmanitých žánrech, stylech a v provedení se většina z nás nesnadno orientuje a rozeznává kvalitu. Tlak komerce nám přináší hudbu, kterou si žádá

---

<sup>27</sup> KYSLÍKOVÁ, A. Vliv ontogeneze na vytváření hudebních představ. In: *Psychologické aspekty hudební výchovy*. Sborník příspěvků 5. ročníku olomouckých jarních konferencí. Olomouc, UP v Olomouci, 2001, s.28.

<sup>28</sup> KARBUSICKÝ, V., KASAN J., *Výzkum současné hudebnosti I - II*. Praha: Svoboda. 1969, s. 72.

trh a pro ten je hudební kvalita pouze jedním z mnoha kritérií, na základě kterých volí, co je „dobré“ a co ne. Relativně novým fenoménem je spojení hudby s obrazem resp. filmovým klipem a často je to právě atraktivita klipu, která rozhoduje o tom, zda se skladba udrží v řebříčcích popularity, či nikoliv. Hudbu už nevnímáme pouze sluchem, ale i očima.

Další spornou novinkou je zveřejňování vlastní tvořivosti a reprodukcí hudebních děl na sociálních sítích a You Tube. Nezmezí postupně díky stírání hranice mezi oficiálním a domácím uměním náš cit pro kvalitu? Přes všechna negativa, která nové technologie vnáší do našich životů, je třeba zdůraznit, že právě díky You Tube se děti setkávají s kvalitní hudbou častěji než dříve a mohou si za tím, co je zaujme, dál jít samostatně a nemusí čekat, co a kdy jim nabídne například rozhlas nebo televize. Prvek interaktivity, který je s využíváním technologií neodmyslitelně spojený, můžeme my pedagogové vnímat jako pozitivní, pokud se nám ho podaří ve výuce využít.

Mezi pozitiva, která masmédia vnášejí do našich životů, patří nepochybně široké spektrum nabídky všech žánrů a v neposlední řadě také viditelná snaha zpřístupnit méně vyhledávané oblasti hudby (například klasická, lidová, etnická a podobně) širšímu počtu posluchačů. Ze zkušeností z praxe víme, jak děti někdy překvapí spojení klasické hudby s rockem nebo folkem, jak je dokáže oslovit houslový virtuos právě díky obrazu, který je součástí hudebního záznamu, nebo jak jim připadá atraktivní umělecké dílo, pokud je ztvárněno například vtipným pohybovým doprovodem (pantomima, komická baletní čísla, kneebalet a podobně).

### 2.5.3 Vliv školy

Hudba je všude a tak se jí učíme někdy spíš nevnímat. Zvykli jsme si ji spíš než prožívat, jen konzumovat. „*Vlivem extenzity informací a častého povrchního a pasivního přijímání dochází ke značnému hromadění a nedostatečnému zpracování podnětů. Invaze reprodukováné hudby do našeho života stále více omezuje prostor pro osobní iniciativu, hudebně tvůrčí činnost a aktivní sebeuplatnění. Lidé většinou přestali amatérsky pěstovat hudbu pro vlastní radost a potěšení a stali se pouhými hudebními konzumenty*“.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> SEDLÁK, F., *Hudební vývoj dítěte*. 1.vyd. Praha: 1974, s. 37

Nezpíváme si při práci, nezpíváme dětem, pouštíme si rádio, televizi, cd přehrávač. Tato situace, která je z pohledu hudební geneze relativně nová, klade na pedagoga specifické nároky. Na jedné straně je to co nejlepší využití nových možností, ať mluvíme o využití nových technologií ve výuce nebo o dostupnosti hudebních zdrojů, a na straně druhé získávání zcela zásadních kompetencí vnímatelů. Děti se dnes musí učit hudbu poslouchat, tedy vnímat její jazyk a sdělení, musí se učit se orientovat ve velmi široké nabídce, umět si vybírat a v neposlední řadě hudbu správně užívat. Můžeme říci, že tyto kompetence patří vedle základních hudebních dovedností k tomu, co bychom v dnešní době nazvali hudební gramotností a že je to právě škola, která by dětem měla pomoci zorientovat se ve světě hudby. Do jaké míry ale skutečně ovlivňuje škola vztah dětí k hudbě je otázka, která by mohla být námětem pro další výzkum. Je ale jisté, že vzhledem k časové ploše, kterou hudební výchova zaujímá v týdenním rozvrhu žáků, není a nemůže být hlavním a jediným prostředníkem ovlivňování jejich potřeb a sklonů, potažmo hudebního vkusu. Přesto má možnosti, jak dětem otevřít cestu k poznávání hudby, kterou by si pravděpodobně samy dobrovolně nezvolily. Důležitou roli v otevřenosti dětí k umělé hudbě hraje včasný začátek hudebního působení na dítě, a především soustavnost. Pokud jsou děti zvyklé poslouchat vhodná díla klasické hudby od útlého věku, pokud jsou zvyklé zpívat lidové písně, potom ani učitel na 2. stupni nemusí narážet na významný odpor. Mnohdy se ale v pedagogické praxi stává, že učitel volí pro zvýšení atraktivity předmětu už na 1. stupni nebo dokonce v mateřské škole písně z oblasti současné hudební produkce, jak k poslechu, tak ke zpěvu, a tím zavírá dětem dveře k poznání dalších druhů hudby. Vzniká pocit, že lidová písnička je „jen pro malé děti, je nudná, nemoderní“, umělé hudba je „stará, nudná, nesrozumitelná, pro dospělé“ a podobně. Vliv školy na vztah dětí k hudbě může být proto také často vnímán jako spíše negativní, protože je „nutí“ do hudby, kterou skrze předchozí zkušenosti odmítají jako pro sebe nevhodnou. Je pak otázkou silné motivace, zda se učiteli znovu povede přivést své žáky zpět k otevřenosti k širšímu spektru žánrů.

Pokud bychom se znovu podívali na závěry výzkumu Karbusického a Kasana v roce 1963, zjistíme, že i oni zaznamenali překvapivě malý vliv školy na respondenty. Školu jako subjekt ovlivňující jejich hudební záliby a poměr k hudbě uvedlo pouze 14 % osob, z toho nepatrně více žen. V praktické části této práce budeme moci porovnat výsledky u vzorku současné populace. Zcela v souladu s výsledky výzkumu Karbusického a Kasana můžeme říci už nyní, že pro hudební vývoj dítěte je nejdůležitější období pro podnícení zájmu o

hudbu už předškolní a dále mladší školní věk: „*Vliv školy je určující hlavně v nejmladším věku. Hudebně pedagogická praxe ve školním věku ani tak nemůže ovlivňovat budoucí vkus, jako vtiskovat základní poznatky o hudbě, uvádět do bran vnímání a kladného pochopení náročnější hudby a hlavně pěstovat smysl pro vlastní, aktivní hudební projev ať zpěvem nebo nástrojovou hrou*“.<sup>30</sup> O to varovnější by měla být častá praxe na 1. stupni, kdy se hodiny hudební výchovy nahrazují „důležitějšími“ předměty a na druhý stupeň přicházejí děti nejen nerozespívané, ale hudbou zcela nepotkané.

#### 2.5.4 Vliv rodiny a vrstevníků

Klíčovým tvůrcem vztahu dítěte k hudbě je nepochybně jeho rodina. Už proto, že je s ním od prvopočátků jeho hudebního vnímání a právě od neútlejšího věku má možnost rozvíjet jeho hudební schopnosti a utvářet hudební preference. Právě matka, v některých případech i otec, určují, jestli se dítě rozezpívá či nikoli a jestli si utvoří kladný vztah k poslechu hudby, případně k aktivní hře na hudební nástroj. Jak ale říká Tichá ve své knížce *Učíme děti zpívat*, dnešní maminky dětem nezpívají a rodinné prostředí nepodporuje zpěv dětí.<sup>31</sup> Ruku v ruce s dostupností reprodukční techniky se stáváme pouze pasivními konzumenty a schopnosti, které často máme, nedokážeme rozvinout.

Ale nejenom to, zda maminky dětem zpívají, utváří budoucího hudebně gramotného jedince. Významnou kvalitou života rodiny je i hudba, kterou rodiče preferují k poslechu a na které pak jejich dítě tzv. „vyroste“. Bývá obvyklé, že si děti ponechají kladný vztah k žánrům, které poslouchali jejich rodiče i v případě, že se během svého života přikloní k něčemu novému. Tento fakt zachycují i Karbusický a Kasan, kteří zaznamenali mimo jiné i vztah dvou generací (respondentů ve věkové kategorii 15- 18 let a jejich prarodičů nad 60 let) k jazzu a dechovce: „*příznačné je, že mladí nemají tak prudce vyhraněný odpor k dechovce, jako mají staří k jazzu*“.

Pokud mluvíme o vlivu rodiny, nehraje tu roli jen nevědomé výchovné působení, tedy co se v rodině poslouchá a zda si členové rodiny doma zpívají, ale i působení záměrné, především tlak na hudební vzdělání dítěte. Ruku v ruce s trendem moderní doby umožnit dítěti vyzkoušet si co nejvíce rozmanitých aktivit v různých školních i mimoškolních

---

<sup>30</sup> KARBUSICKÝ, V., KASAN J., *Výzkum současné hudebnosti I - II*. Praha: Svoboda. 1969, s. 76.

<sup>31</sup> TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005, s. 12.

kroužcích, bohužel slábné vůle rodičů překonávat obtíže, které s sebou studium hry na nástroj, případně studium zpěvu, přináší. Často se setkáváme se stesky dospělých, kteří litují, že je jejich rodiče nedokázali přinutit k vytrvalosti při hře na klavír, housle nebo třeba kytaru. Přesto je dnes relativně malé procento rodičů, kteří by chtěli obětovat svůj čas a energii na studium hudby svého dítěte a argumentem bývá konstatování, že dítě má možnost si samo rozhodnout, co chce ve svém volném čase dělat. Tato zdánlivě racionální a demokratická úvaha má ale často za důsledek přebíhání dětí z jednoho zájmového kroužku do druhého, opouštění zálib v okamžiku, kdy se ukáže, že je třeba jisté míry píce a nasazení pro dosažení úspěchu a výsledkem bývá nevyhraněný a relativně neúspěšný jedinec, který si toho sice hodně vyzkoušel, ale v ničem nedosáhl pocitu uspokojení ze svého osobního pokroku. Vrstevníci mohou být v tomto případě dobrým příkladem a prvkem, který zesiluje odhodlání se něčemu dál věnovat, ať už z důvodů získání jakési osobní převahy, prestiže, lepšího postavení v sociální skupině nebo vyrovnání se svému vrstevnickému vzoru. Mohou být ale také významnou brzdou nebo elementem, který přesměruje dítě k jiným způsobům trávení volného času, ale ne vždy žádoucím.

## PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

### 3 Chápání pojmu hudební gramotnost

V teoretické části této práce jsme se pokusili definovat pojem hudební gramotnost na základě odborných a přesně definovaných pojmů, jako jsou hudební schopnosti a dovednosti, produktivní a receptivní hudebnost a hudební potřeby, a zároveň jsme hledali paralelu s dalšími gramotnostmi, nejvíce s gramotností čtenářskou, která má v mnoha ohledech k té hudební nejbližší. Zajímavý ale může být i pohled spíše laický, protože pojem hudební negramot nebo hudební analfabet zaznívá i v běžné řeči současné populace. Má obvykle hanlivý význam a často se tak sami označují lidé, kteří se domnívají, že hudbě nerozumí, že neumí zpívat, číst notový zápis a podobně. Také se tímto výrazem pojmenovávají lidé navzájem, pokud se neorientují na současné hudební scéně, například v oblíbených žánrech svých vrstevníků nebo vlastní sociální skupiny. Zeptali jsme se proto prostřednictvím jednoduchého dotazníku laické veřejnosti, a to dospělých i dětí, a posléze i několika odborníků z řad hudebních pedagogů nebo aktivních muzikantů, jak oni sami pojem hudební gramotnost vnímají. Výsledky dotazování ukazují na to, na co jsme upozornili už v úvodu. Každý z nás má jinde vlastní hranici hudební gramotnosti, nebo jinak řečeno „cílovou pásku“, kam chce nebo potřebuje dojít pro uspokojení svých potřeb nebo potřeb společnosti. Místo, kde se tato hranice nachází, nastavuje ve školním věku dítěte základní nebo umělecká škola a do jisté míry také rodiče, kteří buď ve spolupráci se školou hranici respektují, nebo ji mohou posouvat s ohledem na vlastní hudební potřeby dále, nebo nespolupracují a nerespektují požadavky školy a cílovou pásku umísťují blíže. V dalším vývoji pak díky působení mnoha aspektů, jako jsou změny zájmů, volba povolání, pracovní vytíženost, vyšší nároky na výkon, potřeby blízkých nebo spolupracujících osob, proměny sociálních skupin a podobně, může docházet a dochází k dalšímu posouvání hranic a jedinec pak na základě těchto změn buď dál rozvíjí svou hudební gramotnost, nebo její úroveň nechává postupně klesat. Pro hudební pedagogy je klíčovým závěrem sondy do smýšlení dnešních dětí to, že jsou to oni, kteří stanovují cíle a právě jejich nároky formují myšlení dětí. Pokud jako učitelé stanovíme cíl příliš blízko nebo naopak tak daleko, že ho žáci nedohlédnou, máme jen malou naději na to, že budou ze školy odcházet s takovými kompetencemi, znalostmi a dovednostmi, o které by se mohli opřít ve svém dalším hudebním vývoji.



### 3.1 Pojem hudební gramotnost pohledem laiků i odborné veřejnosti

Abychom získali představu o tom, jak termín hudební gramotnost vnímá laická i odborná veřejnost, oslovili jsme v krátké anketě několik hudebních pedagogů, děti ze základních uměleckých škol, z běžné základní školy a také několik dospělých z nehudebních profesí. Respondenti měli definovat, kdo je podle jejich názoru hudebně gramotný člověk nebo naopak, kdo jím není. Měli vyjmenovat minimální rozsah znalostí takového člověka – tedy popsat, co by měl umět a znát hudebně gramotný člověk. Výsledkem byla překvapivá shoda v rámci každé skupiny dotazovaných. Nejmarkantnější u dětí, z jejichž odpovědí vyplývaly zřetelně cíle, které mají nastavené ve škole a ke kterým se snaží přiblížit, případně je mají za dosažené. Podobně u hudebních pedagogů se v odpovědích odrážel cíl, ke kterému chtějí dovést své žáky a u dospělých nehudebních profesí to byly dovednosti, které sami víceméně aktivně využívají – orientace v hudebních žánrech, pěvecká dovednost, případně dovednosti a znalosti, které sami nemají, ale kdysi jim byly jako cíl nastaveny – umět noty, umět hrát na nějaký nástroj a podobně.

Citujme nejprve z několika úvah hudebních pedagogů:

*„Při vyslovení pojmu hudební gramotnost se mi vybaví několik okruhů:*

*znalost not, alespoň v houslovém klíči, základní orientace v hudebních nástrojích a jejich použití, např. v symfonickém orchestru, pojmy trio, kvarteto a podobně.*

*Významní interpreti s důrazem na národní (českou) hudbu, koncertní síně u nás i ve světě, významné operní scény, základní orientace v hudebních formách, hudba jako součást dějinného vývoje lidstva, zařazení díla (aspoň přibližně) do období, přehled o možnosti se hudebně vzdělávat...*

*Určitě to není všechno a už vidím, že je to na jednoho docela náročné, ale patří to přece k všeobecnému vzdělání. Jen hloubka znalostí, výchova a hudební sluch asi rozlišují odborníka od laika“*

(Hana Vašátková, učitelka ZŠ)

*„Hudebně gramotný člověk by měl být schopen číst notový zápis, z not hrát nebo zpívat a měl by mít také elementární znalosti v široké oblasti hudebně - teoretických předmětů. Člověk, který má alespoň minimální hudební talent, má hudební sluch a rytmické*

*předpoklady, spolu s motorickými předpoklady pro hraní na konkrétní nástroj, má potřebné znalosti v elementární hudební nauce a teorii, za přítomnosti nutné lidské píce a pracovitosti, které po dlouhé roky cílevědomě uplatňuje při cvičení na hudební nástroj, může pak být, jako dokonalé ztělesnění hudební gramotnosti, při svém hudebním vystupování velikou radostí a potěšujícím obohacením pro posluchače.*

*Zásadní otázkou je, zda hudební gramotnost, jako soubor elementárních znalostí v oblasti hudebně - teoretické, dává smysl sama o sobě, bez spojení s praktickou stránkou, tedy s hudbou, která zní. Hudbou, vytvářenou hudebníky (v ideálním případě hudebně gramotnými) pro posluchače (v ideálním případě rovněž hudebně gramotné), kteří hudbě tak říkajíc rozumí a díky tomu z ní mají nemalé potěšení a užitek. Nepochybně má ale hudba velmi příznivý účinek i na posluchače hudebně ngramotné, kteří vědí o hudbě pouze to, že zní, je krásná, a proto ji rádi poslouchají. Hudební gramotnost jako pojem existuje a má smysl ne pouze jako nutné penzum základních znalostí široké hudební teorie, ale výlučně a pouze ve spojení se zvládnutím alespoň základní úrovně hry na hudební nástroj nebo základním zvládnutím zpěvu.“*

(Luboš Nenadál, učitel ZUŠ)

*„Muzika musí děti bavit. Když se povede ukázat jim k ní cestu, můžeme je považovat za hudebně gramotné. Ať to znamená, že si umí vybrat hudbu k poslechu nebo sami na něco zahrají, rádi zpívají a tak. V oblasti teorie by měly mít přehled o vývoji hudby, aby chápaly, kde má kořeny třeba rock, hip hop, folk...a moje představa je, že by měly směřovat k samostatnosti. Vnímat hudbu jako prostředek k relaxaci, zábavě ale i seberealizaci. Umět se jí chytit, i kdyby měly jen hrát na lžice nebo bubínek. Když pochopí rozmanitost hudby a zároveň své vlastní možnosti, jak se jí zmocnit, mám jako učitel pocit z dobře odvedené práce.“*

(Jakub Hobza, učitel ZŠ)

Zde jsou odpovědi veřejnosti z nehudebních profesí:

*„Hudebně gramotný člověk rozumí hudbě a umí na něco hrát nebo zpívat. Umí noty a taky zná různé hudební žánry“*

*„Hudebně gramotný je ten, kdo se zajímá o hudbu. Zná současné zpěváky a kapely.“*

*„Hudebně gramotný člověk umí noty, hraje na nějaký hudební nástroj. Zná hudební osobnosti z historie a taky má přehled, co se hraje dnes.“*

*„Hudební gramotnost znamená rozumět, co je zapsáno v notách, výhodu má ten, kdo hraje na nějaký nástroj. Taky je to porozumění hudbě, například umět popsat emoce z hudby. Velký vliv při získávání vztahu k hudbě má rodina. Jestli někdo v rodině hraje na hudební nástroj je to velká výhoda, protože se mohu připojit a učit se na hudebníka.“*

### **3.2 Pojem hudební gramotnost očima žáků ZŠ a ZUŠ**

*„Nevím, co je to hudební gramotnost, asi když někdo umí noty a umí podle nich zatleskat nebo něco zazpívat.“ (žák 7. třídy ZŠ)*

*„Hudební gramotnost je když někdo zná skladatele, pozná, když je skladba z baroka nebo třeba z romantismu a taky umí hrát na nějaký nástroj a tak.“ (žákyně 7. třídy ZŠ)*

*„Hudebně gramotný člověk umí rozeznat délku a výšku not. Zná nějaké skupiny nástrojů (žesťové, smyčcové, strunové...) a nějaké skladatele. Měl by dokázat zatleskat či zazpívat určený rytmus.“ (žákyně 8. třídy ZŠ)*

*„Je to člověk, který zná nejvýznamnější skladatele a jejich díla alespoň párkrát slyšel. Člověk, který tyto znalosti nemá, není hudebně gramotný. Hudebně gramotný člověk by měl znát základní (nejvýznamnější) skladatele od 17. - 18. století do novodobé hudby 20. století, myslím hlavně velikány typu Mozart, Beethoven, Elvis Presley a další.“*

*(žák 9. třídy ZŠ)*

*„Za hudebně gramotného se dá považovat ten, kdo má z hudební výchovy jedničku. Ale např. Petr Z. má z HV jedničku, ale hudebně gramotný není. Takže buď někdo špatně známkuje, nebo je celá hudební výchova blbost. Správně by se měly z hudebky dávat všem jedničky.“ (žák 9. třídy ZŠ)*

*„Gramotný je ten, kdo umí poslouchat a vnímat hudbu, umí se do ní vcítit. Kdo zná noty a nebojí se zpěvu a umí rytmiizaci. Hudebně negramotný je ten, co nic nezná a je hloupý.“ (žák 9. třídy ZŠ)*

*„Je to člověk, který umí a zná stupnici, je schopný vytleskat rytmus, umí délky not. Taky by měl umět některé pojmy (forte – nahlas, piano-potichu).“ (žákyně 8. třídy ZŠ)*

*„Je to ten, kdo má hudební sluch, umí zapsat noty, umí vyjmenovat stupnici C-dur, historii hudby a hraje na nějaký nástroj.“ (žákyně 8. třídy ZŠ).*

*„Hudebně gramotnej je ten, kterej umí noty. Musí umět noty, zpívat a hrát.“*

*(žák ZUŠ, 10 let)*

*„Hudebně gramotný je ten, kdo má hudební sluch, negramotný je ten, kdo nemá hudební sluch, jako třeba já.“ (žák ZUŠ 10 let)*

*„Hudebník je gramotný, nehudebník negramotný. Musí umět číst noty a umět na nějaký nástroj.“ (žák ZUŠ, 11 let)*

*„Hudebně gramotný, nadaný člověk má hudební sluch, vyzná se v notách, umí na něco zahrát.“ (žákyně ZUŠ, 11 let)*

*„Gramotný je, kdo chodil na nauku. Umí noty, stupnice, akordy, historii hudby a má znalosti o skladatelích.“ (žákyně ZUŠ, 15 let)*

*„Člověk, který je schopen různé žánry rozdělit alespoň podle časového období, má základní přehled v hudbě, má cit pro tempo a rytmus.“ (žák ZUŠ, 16 let)*

*„Je to člověk, který umí číst noty a má nějaké povědomí o hudebních dějinách. Měl by umět se orientovat v notové osnově nebo umět zpívat nebo hrát na nějaký nástroj.“*

*(žákyně ZUŠ, 16 let)*

Z výše uvedených citací je vidět, že hudební gramotnost děti vnímají tak, jak mají nastavené vlastní cíle. Pro děti, které chodí do ZUŠ, je klíčovou dovedností znalost not a orientace v notovém zápise obecně a zároveň schopnosti pěvecké a instrumentální. Ve vyšších ročnících se přidává i potřeba seznámit se s hudební historií. Pro žáky základní školy jsou obvykle klíčové ty dovednosti, případně znalosti, které nejvíce preferuje jejich učitel hudební výchovy, případně ty, které právě dominují ve výuce. V ideálním případě se v hudebním vývoji dětí chápání pojmu hudební gramotnost mění v závislosti na jejich rozvíjejících se schopnostech a dovednostech tak, jak stoupá úroveň jejich hudebního vzdělání. Postupně si kladou vyšší cíle, respektive přizpůsobují svou úroveň gramotnosti vlastním potřebám.

Závěrem této ankety tedy můžeme říci, že ačkoli v průřezu laické i odborné veřejnosti z řad dětí i dospělých není výklad pojmu hudební gramotnost pochopitelně stejný, vždy

koresponduje s momentální potřebou jedince vzhledem k jeho zaměření, vlastním potřebám a individuálním schopnostem.

## **4 Výzkumné šetření – stav hudební gramotnosti žáků v 9. třídě základní školy**

Jak už bylo řečeno v úvodu, hlavním smyslem této práce je nahlédnout do školních lavic v okamžiku, kdy je žáci v devátém ročníku opouští a ověřit, jestli je úroveň jejich hudební gramotnosti v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV. Dále nás bude zajímat, zda při plánování hodin učitelé Rámcový vzdělávací program zohledňují, tedy jestli stanovují výukové cíle tak, aby korespondovaly s jeho očekávanými výstupy a také, jestli si děti díky působení školy získaly k hudební výchově a hudbě obecně pozitivní vztah.

Protože u nás existují kromě běžných základních škol také školy s rozšířenou hudební výchovou, pokusíme se zjistit, nakolik se výsledky dětí, které se hudbě věnují intenzivněji, liší od žáků škol, kde má hudební výchova standartní časovou dotaci 1 hodinu týdně.

### **4.1 Cíle šetření, stanovené hypotézy**

Předmětem šetření je hudební gramotnost vybraného vzorku žáků 9. tříd ze čtyř základních škol. Cílem šetření je ověřit, jaký je skutečný stav hudební gramotnosti těchto respondentů, resp. zda jejich znalosti a dovednosti odpovídají očekávaným výstupům RVP ZV. V souvislosti s druhým cílem šetření se zaměříme na ověření schopnosti objektivního sebehodnocení žáků. Zajímá nás, jestli žáci dokáží na své dovednosti a znalosti objektivně nahlédnout. Třetím cílem je zjistit, jak učitelé pracují s Rámcovým vzdělávacím programem, zda plánují hodiny tak, aby žáci dosáhli očekávaných výstupů RVP ZV.

Během šetření budeme ověřovat tyto tři hypotézy:

1. Znalosti a dovednosti většiny žáků nejsou v souladu s očekávanými výstupy RVP.
2. Žáci se dokáží objektivně sebehodnotit.
3. Učitelé plánují hodiny hudební výchovy tak, aby naplnili očekávané výstupy RVP, resp. ŠVP.

## 4.2 Metody šetření

Pro ověřování výše uvedených hypotéz využijeme u dětí sebehodnotící dotazník, který bude zkoumat znalosti, dovednosti, postoje a vlastní hudební potřeby dítěte. Obsahuje 48 otázek z pěti oblastí hudební gramotnosti (viz níže) a žáci na ně budou odpovídat pomocí čtyřstupňové škály *ano - spíše ano - spíše ne - ne*, případně zvolí odpověď „nemám zkušenost“, pokud se zatím s problémem, látkou nebo úkolem nesetkali. Objektivitu jejich sebehodnocení ověříme krátkým testem. V deseti otázkách jsou tu zkoumány měřitelné složky hudební gramotnosti.

Abychom znalosti a dovednosti žáků mohli dát do souvislosti s prací učitele, je připraven dotazník pro učitele, nad kterým bude po jeho vyplnění veden rozhovor.

Všechny složky šetření jsou anonymní.

### 4.2.1 Sebehodnotící dotazník pro žáky

Dotazník byl sestaven tak, aby zmapoval 5 základních oblastí hudební gramotnosti: **hudebně-teoretické znalosti** (orientaci v notovém zápise), **praktické hudební dovednosti** (pěvecké, instrumentální, pohybové, hudební tvořivost a dovednost zapamatovat si hudební úryvek), **kvalitu vnímání hudby** (koncentrace, porozumění, prožívání, usuzování), **orientaci v hudební nabídce** (povědomí o vývoji hudby, současná hudební scéna, využívané zdroje hudby) a **vlastní hudební potřeby**.

V části A (hudebně- teoretické znalosti) mají žáci odpovědět, zda znají délky not a pomlk, výšky not, znají takty, základní značky v notovém zápise (např. repetici, legato, staccato, koruna, akcent), běžné pojmy hudebního názvosloví (označení dynamiky, tempa, zda znají pojmy unisono, kánon, Da Capo al Fine) a zda dokážou sledovat v notách hranou nebo zpívanou melodii.

V části B (praktické hudební dovednosti) jsou dotazováni, zda se domnívají, že zpívají čistě, při zpěvu dbají na správný postoj, artikulaci a práci s dechem, zda umí zopakovat krátký melodický úryvek, umí hrát správně na školní nástroje (správně je drží a užívají správné síly), dokážou zahrát zapsaný rytmus a zapsat rytmus, který slyší, umí vymyslet a zapsat jednoduchý rytmický doprovod k písničce, rozeznávají základní druhy taktů. Zda zvolí vhodný pohybový doprovod k písni a při tanci dbají na správné držení těla, přesné provedení tanečních prvků a jaké mají s tancem zatím zkušenosti.

V části C (kvalita vnímání hudby) se ptáme, jestli se umí soustředit na znějící proud hudby, zda umí určit hlavní užité výrazové prostředky skladby, dokáží popsat náladu, kterou jim skladba navodí, umí rozeznat hlavní hudební myšlenky a poznají, když se opakují, dokáží při poslechu různých reprodukcí téže skladby rozeznat kvalitní provedení od nekvalitního a zda umí pojmenovat hudební nástroje, které ve skladbě znějí.

V části D (orientace v hudební nabídce) se chceme dozvědět, jestli mají představu o vývoji hudby od pravěku po současnost, umí vyjmenovat jednotlivá slohová období, dokáží k nim přiřadit významné hudební skladatele, dokáží slyšenou skladbu zařadit do správného slohového období, znají a umí pojmenovat různé hudební žánry, sledují současnou hudební scénu, znají současné interprety alespoň pěti nebo více žánrů, zda si umí vyhledat skladbu nebo píseň, kterou chtějí poslouchat a z jakých zdrojů hudbu obvykle poslouchají.

V části E (vlastní hudební potřeby), která je ze všech pěti oblastí nejobsáhlejší, se zajímáme o to, jaký je osobní vztah dětí k hudbě, tedy zkoumáme převážně tzv. neměřitelné faktory hudební gramotnosti. Děti mají vyhodnotit, jestli je pro ně hudba jako součást života důležitá, zda se považují za aktivní posluchače, nebo využívají hudbu spíše jako kulisu k jiným činnostem, chceme vědět, jestli rády zpívají a tančí, hrají nebo by chtěly hrát na nějaký hudební nástroj, mají rády živá hudební vystoupení, preferují nějaké žánry, zda jsou ochotny si poslechnout i skladby z oblasti vážné hudby a dále, jestli by dokázaly vybrat hudbu pro různé příležitosti (svatbu, pohřeb, ples, večer u táboráku). Závěrem se v tomto oddíle dětí ptáme, jestli považují hudební vzdělání za důležité a samy se považují (vzhledem ke svému věku) za dostatečně hudebně vzdělané, kdo je naučil to, co umí, jestli hudební výchova patří k jejich oblíbeným předmětům (a proč) a zda se plánují dále hudebně vzdělávat.

Dotazník tedy obsahuje celkem 48 otázek a snaží se zmapovat jak znalosti a dovednosti žáků, tak jejich osobní postoje k jednotlivým hudebním činnostem. Na otázky děti odpovídají kroužkováním příslušné odpovědi *ano*, *spíše ano*, *spíše ne*, *ne* nebo *nemám zkušenost*, protože předpokládáme, že ne všechny aktivity si děti v průběhu studia vyzkoušely. U některých otázek z části E mají možnost dopsat komentář vlastními slovy – co pro ně hudba znamená, jaké mají oblíbené žánry, proč patří nebo nepatří hudební výchova k jejich oblíbeným předmětům.



Některé z otázek z oblastí měřitelných znalostí a dovedností byly užity v krátkém testu. Porovnáním obou informačních zdrojů získáme představu o tom, jestli své znalosti a dovednosti dokáží objektivně zhodnotit.

#### 4.2.2 Test

Test, který byl vytvořen pro ověření schopnosti žáků objektivně se sebehodnotit má celkem 10 otázek. Nejprve se ptáme na názvy zakreslených délek not a pomlk (půlová, čtvrt'ová, osminová) a na jména not (c1, fis1, g1, b1). Následují otázky na znalost značek v notovém zápise (repetice a ligatura) a pojmy allegro, forte, Da Capo al Fine. V další otázce mají žáci vyslechnout hudební ukázkou a zároveň sledovat notový zápis. Jejich úkolem je poznat, ve kterém taktu byla hudební ukázkou přerušena a zároveň určit, zda se jedná o polku, valčík nebo blues. Pro tento úkol byla použita nahrávka skladby „Princi můj maličký, spi“ (Slavné melodie v lehké úpravě pro klavír, 4. díl, vydala spol. G&W s. r. o).

Ukázka bude vždy přerušena ve 23. taktu.

V druhé polovině testu mají žáci vyslechnout čtyřtaktový rytmický úryvek (testující hraje na ozvučná dřívka) a rozeznat, který zápis v testu odpovídá ukázce – volí ze tří různých možností, každá je v jiném taktu, použité délky not a pomlk jsou opět v rozsahu osminová až půlová.

Dále následuje poslech dvou hudebních ukázek a úkolem dětí je určit hudební nástroje, které v ukázkách znějí. Byly vybrány nahrávky z CD, která jsou přílohou koncepční řady učebnic Hudební výchovy pro 1. - 9. třídu základní školy pedagogického nakladatelství SPN. Vybrány byly skladby „Sangvinici“ Jiřího Stivína (CD pro 1. ročník ZŠ) a „Arlésanka“ George Bizeta (CD pro 3. ročník ZŠ). V obou skladbách zní kromě dalších nástrojů flétny, v „Sangvinicích“ je to zobcová flétna a v „Arlésance“ flétna příčná. Bude nás také zajímat, zda žáci dokáží tuto relativně malou nuanci rozlišit. Po splnění tohoto úkolu budou dětem skladby puštěny znovu a doplněny o třetí ukázkou, „Let čmeláka“ Rinského Korsakova (CD pro 3. ročník ZŠ) a jejich úkolem bude rozpoznat jeden až dva hlavní užití výrazové prostředky (melodie, rytmus, harmonie, dynamika, tempo, barva).

Další dvě otázky směřují ke zjišťování znalostí v oblasti dějin hudby, žáci mají vybrat ze čtyř možností, jak po sobě správně následovala slohová období: renesance, baroko, klasicismus a romantismus, a poté napsat, do jakého slohového období patří uvedené

osobnosti (Mozart, Beethoven, Ryba/ Bach Michna, Vivaldi, Händel, Telemann/ Smetana, Dvořák, Čajkovskij, Verdi, Chopin).

Poslední otázka bude opět poslechová. Na základě pěti krátkých ukázek mají žáci určit žánry folk, pop, rap, rock a jazz. Pro ukázku jazzu byla vybrána skladba L.Armstronga „Mack the Knife“, jako představitele rocku si žáci poslechnou skladbu „A Hard day's Night“ od Beatles, následovat bude folk – AG flek s písní „Tak to jezdívá“, rap se skladbou „Jižák“ v provedení skupiny PSH a na závěr uslyší popovou píseň „Mmm Mmm Mmm Mmm“ od skupiny Crash Test Dummies.

Za 10 otázek mohou získat celkem 39 bodů. Hodnocení budou v pětistupňové škále:

výborně (39 - 33 bodů)

dobře (32 - 26 bodů)

uspokojivě (25 - 19 bodů)

neuspokojivě (18 - 12 bodů)

nedostatečně (11 - 0 bodů)

Při testování budou vytvořeny podmínky k samostatné práci žáků. Testy, stejně jako dotazníky, budou označeny přidělenými neutrálními kódy - budou tedy anonymní. V úvodu obou měrných prostředků žáci uvedou, zda chodí do běžné základní školy nebo do školy s rozšířenou hudební výchovou a jaké je jejich pohlaví. Kódy, které žáci použijí místo podpisů, budou sloužit ke zkompletování sebehodnotících dotazníků a testů pro zkoumání schopnosti se objektivně sebehodnotit. Zároveň bude školám po zpracování testů zasláno hodnocení a zpětná vazba a žáci si díky kódu budou moci dohledat výsledek své práce.

#### **4.2.3 Dotazník pro učitele**

Dotazník pro učitele, který je součástí zkoumání hudební gramotnosti žáků devátých tříd základních škol a škol s rozšířenou hudební výchovou, má celkem 23 otázek. Abychom dostali co největší množství autentických výpovědí, je tu kromě otázek s nabídnutými možnostmi odpovědí a škálových otázek také několik, kde se pedagog může k věci vyjádřit vlastními slovy. Ve třech případech byly využity tzv. nedokončené věty a v dalších třech byl dán prostor pro volné psaní.

Nejprve zjišťujeme pohlaví a věkovou kategorii, délku praxe, délku působení v současné škole, aprobaci, celkový počet hodin a počet hodin HV.

Dále se zajímáme o to, které učební materiály učitelé využívají, zda hrají na nějaký nástroj, jakým činnostem se v hodinách věnují nejčastěji a které naopak upozaďují, zda se věnují činnostem rozvíjejících hudební tvořivost dětí, co osobně nejraději učí a co naopak ne, jestli dětem zadávají domácí úkoly, jak prověřují znalosti nebo dovednosti žáků a jakou škálu využívají při hodnocení.

Zajímají nás osobní cíle pedagoga, to, jestli mohou své zkušenosti nebo obtíže s někým profesně sdílet, zda ŠVP vytvářeli sami nebo v týmu, domnívají-li se, že plní očekávané výstupy RVP a také své osobní cíle.

Závěrem dotazníku ověřujeme postoj ke zkoumané třídě, jestli jsou pro učitele hodiny činností radostnou, nebo spíš vyčerpávající, a zda plánují v této profesi dále setrvat a proč.

Na vyplnění dotazníku mají učitelé neomezený čas, mohou se mu věnovat v době, kdy autor šetření pracuje se třídou nebo i později. Po vyplnění dotazníku následuje osobní rozhovor s pedagogem za účelem případného zpřesnění odpovědí, vyjasnění nejasných bodů v dotazníku nebo i sdílení zkušeností, které se pedagog obával napsat.

Stejně jako dotazníky a testy pro děti je i tento dotazník anonymní, ani učitelé se tedy nepodepisují.

### **4.3 Organizace výzkumu**

Pro potřebu výzkumného šetření byl vytvořen měrný prostředek, dotazník a test pro žáky a dotazník pro učitele. Během předvýzkumu, prováděném ve Fakultní základní škole Kunratice bylo ověřeno, jak děti otázkám rozumí, jestli je reálné provést šetření v rámci jedné hodiny hudební výchovy a zda vůbec budou žáci ochotní spolupracovat v potřebné míře. Po provedeném předvýzkumu, který se uskutečnil v březnu 2016, byl znovu upraven sebehodnotící dotazník pro děti a veškeré materiály byly připraveny pro samotné šetření.

Následně byly vybírány školy, které by se výzkumu účastnily. Bylo naším záměrem vyhledat dvě běžné základní školy a dvě školy s rozšířenou hudební výchovou. Také jsme chtěli, aby se nejednalo pouze o školy pražské, ale aby některá ze škol byla spíše z menšího města nebo vesnice. Naším přáním bylo najít za katedrou muže i ženy. Úskalím bylo vyhledat školy s rozšířenou výukou hudební výchovy, které by byly ochotné

spolupracovat. Jednak je škol s touto specializací relativně málo, a pak, s blížícím se koncem školního roku intenzivně pracují na hudebních vystoupeních a prostor pro šetření se tedy našel až v posledních týdnech školního roku. Byly vybrány dvě školy pražské, jedna ze škol má rozšířenou hudební výchovu až do deváté třídy, druhá pouze do sedmé třídy a poté jsou žáci hudebních a nehudebních tříd sloučeni. Jako běžné základní školy se šetření zúčastnily dvě školy mimopražské – jedna z nich je velká škola v blízkém okresním městě a druhá menší, fungující ve vesnici na jihu Středočeského kraje.

Ve všech školách proběhlo šetření v průběhu května a června. Byly vytvořeny podmínky pro klidnou práci, ze zorného pole žáků byly odstraněny naučné plakáty, nástěnky a pomůcky, které by mohly snížit objektivitu testu. Třídy dobře spolupracovaly a všechny bez výjimky zvládly testování v časovém limitu. Po hodině následovala schůzka s vyučujícím, se kterým byl veden rozhovor nad jeho dotazníkem.

Po sběru všech potřebných dat bylo započato se zpracováváním informací. Nejprve byly ohodnoceny testy a jejich výsledky byly společně se zpětnou vazbou zaslány vyučujícím a jejich žákům. Dále byly převedeny údaje ze sebehodnotících dotazníků do tabulek a zároveň porovnávány dotazníky s testy, jestli je sebehodnocení žáků objektivní, podhodnocené nebo naopak nadhodnocené. Po zkoumání výsledků jednotlivých škol jsme přistoupili k porovnání škol běžných a škol s rozšířenou výukou hudební výchovy.

Z šetření byly vyvozeny závěry, které potvrzují nebo vyvracejí předem stanovené hypotézy.

#### **4.3.1 Předvýzkum**

Sebehodnotící dotazník a test hudebních znalostí a dovedností byl před začátkem šetření ve vybraných školách ověřován ve Fakultní základní škole Kunratice a to v obou devátých třídách a pro srovnání ještě v jedné šesté třídě. Bylo zjišťováno, zda jsou otázky v dotazníku pro žáky srozumitelné, jestli přesně chápou, na co mají odpovídat a především, za jak dlouho se relativně velké množství otázek povede dětem zodpovědět. Důležité bylo zjistit, jestli jsou děti schopny přečíst soustředěně celý text a nebudou po určitém počtu otázek unavené natolik, aby nedokázaly zaujímat pokud možno objektivní postoje k jednotlivým oblastem hudební gramotnosti.

V této škole jsou děti na sebehodnocení zvyklé, což je na jednu stranu výhoda, na druhou stranu by to mohlo vést k automatizovaným odpovědím. Byly proto vybrány takové třídy,

které autor práce dobře zná a může na základě zkušenosti s jednotlivými žáky vyhodnotit, nakolik soustředěně a pravdivě odpovídají.

Protože v 9. třídách zodpověděli žáci všech 48 otázek v poměrně krátkém čase, v průměru trval celý dotazník 10- 15 minut, ověřovalo se tempo ještě u žáků 6. třídy, u kterých bylo vzhledem k věku pravděpodobné, že dotazník budou číst svědomitě a budou se snažit o otázkách více přemýšlet. U tohoto kontrolního vzorku byl průměrný čas práce s dotazníkem jen o 5 minut delší. Po zpracování těchto dat bylo zjištěno, že žáci zvládli odpovědět na všechny otázky a ve valné většině jejich odpovědi korespondovaly s celkovým obrazem práce žáka v hodinách. Po dokončení byl s dětmi veden rozhovor, jestli necítily v průběhu práce únavu a dodatečným doptáváním se zjišťovalo, jak některým složitějším otázkám rozuměly. Po této zpětné vazbě byl dotazník ještě drobně upraven, šlo převážně o přeformulování některých otázek.

Během předvýzkumu bylo ověřeno, že test i dotazník zvládnou žáci vypracovat během jedné vyučovací hodiny, včetně úvodních instrukcí a poslechu zvukových ukázek. Mohlo být tedy přistoupeno k samotnému šetření ve vybraných školách.

#### **4.3.2 Soubory respondentů**

Škola, ve které jako první probíhalo šetření, je velká škola v okresním městě poblíž Prahy s celkovým počtem přes 320 žáků. V testované 9. třídě jich je 27, v době šetření byl 1 žák nepřítomen, takže testování se účastnilo 26 žáků, 11 chlapců a 15 dívek. Třídu učí mladá paní učitelka, převzala ji po své mamince, která odešla do důchodu a podle svých slov se snaží v práci maminky pokračovat. Sama zatím studuje, na této škole učí hudební výchovu, v rozsahu 7 hodin týdně, a informatiku. K hudbě má vřelý vztah, hraje na klavír a při hodinách jej často využívá. Snaží se k žákům nalézt cestu přes zpěv písní, které si sami vybírají a zároveň jim pomalu otevírat dveře k dalším žánrům a znalostem z oblasti umělé hudby. Svou práci považuje za radostnou, nepřiliš náročnou a vcelku odpočinkovou, chválí si, že většina jejích žáků je rozumných, reaguje a snaží se přemýšlet. V testované třídě byl klid, děti byly velmi ochotné, spolupracující, na devátou třídu až nezvykle tiché. Podle některých dalších kolegů ze školy je tato třída ráda, když má přesně definovaná zadání, vyhovuje jí pracovat v lavicích, s písemnými materiály, nevyhledává příliš spontánní a tvůrčí aktivity. Způsob a tempo testování třídě vyhovovaly a vše proběhlo podle plánu a úspěšně. Tento vzorek respondentů budeme nazývat č.1/L.

Druhou základní školou je malá škola ve vesnici na jihu Středočeského kraje. Má celkem 85 žáků, z toho 34 na druhém stupni. V testované třídě je 15 žáků, všichni přítomni. Zvláštností této školy je výrazná převaha chlapců. V této třídě je 10 chlapců a 5 dívek. Paní učitelka je zkušený pedagog s osmnácti lety praxe, na současné škole působí 3 roky a učí pouze hudební výchovu v rozsahu 5 hodin týdně. Testovanou třídu si chválí jako „celkem pohodovou“, nicméně vyučování hudební výchovy obecně považuje za činnost vyčerpávající, převážně proto, že vyučuje spojené třídy (8. a 9. třída má hudební výchovu společně). Protože udává, že děti spolu chodí vždy po dvou ročnících po celou školní docházku, byly do šetření zahrnuty jak děti z osmé, tak z deváté třídy. Těžiště v její výuce je ve zpěvu, snaží se dětem vycházet vstříc v jejich volbě, ale ráda s nimi zpívá i lidové písně, dále se ráda věnuje nauce o hudebních nástrojích. Naopak nerada vyučuje dějiny hudby. Třída na nezávislého pozorovatele může působit poněkud nesourodě. Jsou tu žáci, kteří ochotně spolupracují a reagují na pokyny a pak ti, kteří jsou pravděpodobně zvyklí v hodinách spíš vyrušovat a krátit si dlouhou chvíli. Na první pohled se zdá, že hodiny v takové třídě budou opravdu náročnější vzhledem k různým potřebám žáků. Testování nicméně proběhlo v přátelské atmosféře, děti příjemně vyladily použité hudební ukázky a byly ochotné práci dokončit. Hudební výchovu definovaly jako spíše zbytečný, ale „pohodový“ předmět, na který se nemusí moc připravovat. Bohužel, dost dětí v této skupině nebaví zpívat, takže je pochopitelně nebaví ani hodina jako taková. Tento vzorek respondentů budeme nazývat č.2/CH.

Jako třetí byla testovaná devátá třída z velké pražské základní školy s rozšířenou hudební výchovou. V této škole je nyní přes 600 žáků a hudební výchově se tu věnuje velká pozornost. Žáci si mohou zvolit zaměření hudební nebo výtvarná výchova a od 1. do 7. třídy mají ve zvoleném oboru 2 hodiny týdně. V posledních dvou ročnících jsou žáci sloučení a mají opět obvyklou jednu hodinu týdně. Dále mohou děti navštěvovat kroužek orchestrální hry a kromě nástrojů Orffova instrumentária ovládají i hru na flétnu, na kterou se učí od 1. třídy a obvykle ještě dochází do ZUŠ na další hudební nástroj. V testované třídě učí mladý pan učitel, který právě dokončuje studium v oboru Hudební výchova-Český jazyk, délka jeho praxe je 2 roky. Na současné škole učí zatím pouze hudební výchovu, a to 8 hodin týdně. Podobně jako řada jiných pedagogů vnímá, že žáci hudební výchovu chápou jako odpočinkový předmět, kde nemusí příliš pracovat, a že jedničky by měli dostávat automaticky. Budovat si autoritu v takových podmínkách je pro mnoho

učitelů obtížný a dlouhý proces. On sám práci v této třídě považuje za vyčerpávající a náročnou, protože jak říká, je na začátku, vše je pro něj nové. Uvádí, že je pro něj obtížné komunikovat srozumitelně s žáky mladšího a staršího školního věku. Domnívá se, že u žáků má spíše slabší autoritu, třída samotná se jeví jako méně ukázněná, výrazně demotivovaná, žáci projevují malý zájem a ochotu spolupracovat. Pan učitel považuje za nešťastné slučování žáků s výtvarným a hudebním zaměřením a lze mu nepochybně dát za pravdu. Mezi dětmi je veliký rozdíl nejen ve znalostech, ale především v postojích k hudebním činnostem. Pro „výtvarníky“ je úroveň spolužáků, kteří se hudbě věnovali 7 let intenzivně, už hůře dosažitelná a jejich neúspěchy jsou v hodinách demotivující. „Hudebníky“ hodiny nebaví, protože nenachází nic nového, co by navazovalo na jejich zkušenosti, znalosti a dovednosti. Během výzkumu částečně stoupl zájem a ochota spolupracovat při hudebních ukázkách a třída nakonec práci v daném čase dokončila. Tento vzorek respondentů budeme nazývat č.3/G.

Poslední šetření se uskutečnilo poslední červnový týden v základní škole s rozšířenou hudební výchovou, která zde má už dvacetiletou tradici. Škola má téměř 440 žáků, což je její kapacitní strop. Hudební výchově se tu děti věnují v 1. a 2. třídě 2 hodiny týdně a od 3. třídy až do 9. třídy mají v rozvrhu 3 hodiny týdně. V deváté třídě je tu už jen 10 žákyň, protože velká část těchto dětí se dostane na víceletá gymnázia. Pan učitel sám říká, že jde často o děti cílevědomější a vytrvalejší. Možná, že jsou k tomu vedeni v ZUŠ, kam dost dětí dochází, nebo rodiči nebo i vzájemným spolupůsobením všech vzdělávacích institucí. Některé z dívek se výuky v této škole neúčastnily od 1. třídy, ale přešly sem později, v 7. nebo 8. třídě. Jde o vstřícný, kultivovaný a pracovitý kolektiv, těžiště jejich práce v hudební výchově je v instrumentálních a pěveckých činnostech. Dívky sestavily kapelu, která připravuje a nacvičuje aranže různých populárních písní. Touto činností stráví obvykle 2 hodiny týdně, ve třetí se s panem učitelem věnuje dalším hudebním činnostem. Obvykle poslechům, dějinám hudby, hudební nauce a podobně. Pan učitel má 13 let praxe, aprobaci Hudební výchova-sbormistrovství, na současné škole učí několik různých předmětů, hudební výchovy má v úvazku 10 hodin. Hraje na klavír, bicí, baskytaru a flétnu a nejraději se věnuje vokálním, instrumentálním a poslechovým činnostem. Kolektiv testované třídy hodnotí jako spolupracující a práci s ním i ostatními třídami považuje za radostnou, ale náročnou. Je rád, že se věnuje svému zájmu, náročnost vidí jednak v hlukovém prostředí a psychické náročnosti a v nutnosti vysoké aktivizace žáků a také

v tom, že na různé třídy nefunguje jeden univerzální model, ale třeba jej přizpůsobit každé třídě na míru. Šetření v této třídě se účastnilo 9 žáků a vzorek respondentů budeme nazývat č. 4 (J).

#### **4.4 Interpretace výsledků**

Všechny testované kolektivy zvládly vypracovat test i sebehodnotící dotazník během jedné vyučovací hodiny. Z reakcí žáků na některé otázky bylo zřejmé, že s některými úkoly se ještě nesetkali, nebo se činnosti věnovali pouze okrajově, totéž jsme mohli usuzovat z reakcí učitelů, když nahlédli do testů. Jako nejproblematictější se jevil úkol s určováním hlavních výrazových prostředků ve skladbě, ve všech skupinách respondentů mimo č. 4 (J) bylo potřeba žákům vysvětlit, co mají v ukázkách sledovat. Po úvodní instrukci se ale dětem často dařilo výrazové prostředky alespoň částečně rozpoznat. Nejslabších výsledků všichni testovaní dosahovali v otázkách týkajících se dějin hudby. Často nevěděli, jak se po sobě řadí jednotlivé umělecké slohy a velmi málo žáků dokázalo přiřadit ke jménům významných hudebních osobností sloh, do kterého patří. Slabší výsledky byly zaznamenány v běžných školách také v otázce týkající se pojmů hudebního názvosloví a v otázce, kde se ptáme na jména not. Tato oblast byla silná ve školách s rozšířenou hudební výchovou, resp. u vzorku č. 3 (G). Naopak překvapivě neúspěšné v otázce délek not a pomlk byly dívky vzorku č. 4 (J). I když se tyto dívky věnují převážnou část hodin hudební výchovy instrumentálním a pěveckým činnostem, pouze jedna z nich vypracovala správně první otázku testu, která se ptá na délky not a pomlk. Ostatní dívky měly obvykle polovinu a více not označených špatně. Výšky not ale už znaly naprosto neomylně, včetně snížených a zvýšených tónů. Děti vzorku č. 3 (G), resp. ta část, která měla do 7. třídy rozšířenou výuku, rozeznávala výšky i délky not s malým procentem chyb a také se lépe orientovala ve značkách v notovém zápise i pojmech. Neměla také větší problémy se sledováním notového zápisu. Většina žáků, tedy i těch z běžných základních škol, dokázala přiřadit slyšenou rytmickou ukázkou ke správnému zápisu a také uměla pojmenovat alespoň některé hudební nástroje v ukázkách. I tady byl poměrně zřetelný rozdíl mezi oběma druhy škol – ve školách s větším počtem hodin hudební výchovy dokázaly děti pojmenovat více nástrojů a přesněji je určit (zobcová/příčná flétna), děti z běžných škol často užívaly označení píšťala, piano, čelo a podobně. Nejlepších výsledků dosáhly všechny skupiny respondentů v otázce týkající se rozeznávání hudebních žánrů. Zde chybovalo jen velmi malé procento žáků.



Výsledky u vzorku č.1 (L) – běžná základní škola:

Celkem 26 respondentů, 11 chlapců a 15 dívek. **Celkový průměr: 3,26**

Chlapci: 3,36

Dívky: 3,2

Ani jeden z testů nebyl hodnocen známkou 1, ale ani 5. Čtyři žáci dostali 2, jedenáct žáků 3 a jedenáct 4.

Výsledky u vzorku č.2 (CH) – běžná základní škola:

Celkem 15 respondentů, 10 chlapců a 5 dívek. **Celkový průměr: 3,2**

Chlapci: 3,3

Dívky: 3

Ani jeden z testů nebyl hodnocen známkou 1, jeden byl hodnocen 2, jedenáct žáků získalo 3, dva 4 a jeden 5. Nebyl zaznamenán žádný rozdíl ve znalostech žáků 8. a 9. třídy.

Výsledky u vzorku č.3 (G) – základní škola s rozšířenou HV do 7.třídy

Celkem 19 respondentů, 7 chlapců a 12 dívek. **Celkový průměr: 2,93**

Chlapci: 3,3

Dívky: 2,5

Pokud rozdělíme vzorek na skupinu žáků, kteří měli do 7. třídy o hodinu HV týdně více a na skupinu, která se věnovala výtvarné výchově, vypadají výsledky takto:

**Rozšířená HV:** (1 chlapec, 7 dívek)

chlapci: 3      dívky: 2      **Celkový průměr: 2,5**

Všechny dívky byly hodnoceny známkou 2, chlapec známkou 3.

**Standartní HV:** (6 chlapců, 5 dívek)

chlapci: 3,6      dívky: 3      **Celkový průměr: 3,3**

Ani jeden z žáků nebyl hodnocen známkou 1, nikdo nedostal 5. Dva žáci získali 2, tři 3, šest 4.

#### Výsledky u vzorku č.4 (J) – základní škola s rozšířenou výukou hudební výchovy do 9.třídy

Celkem 9 respondentů, 9 dívek. **Celkový průměr: 2,7**

4 dívky z celkového počtu měly více HV po celou dobu školní docházky. 5 dívek se účastní tohoto typu výuky 2-3 roky, 2 z toho navštěvují i ZUŠ. Žádná z dívek nebyla hodnocena známkou 1, tři dostaly 2, pět 3 a jedna 4.

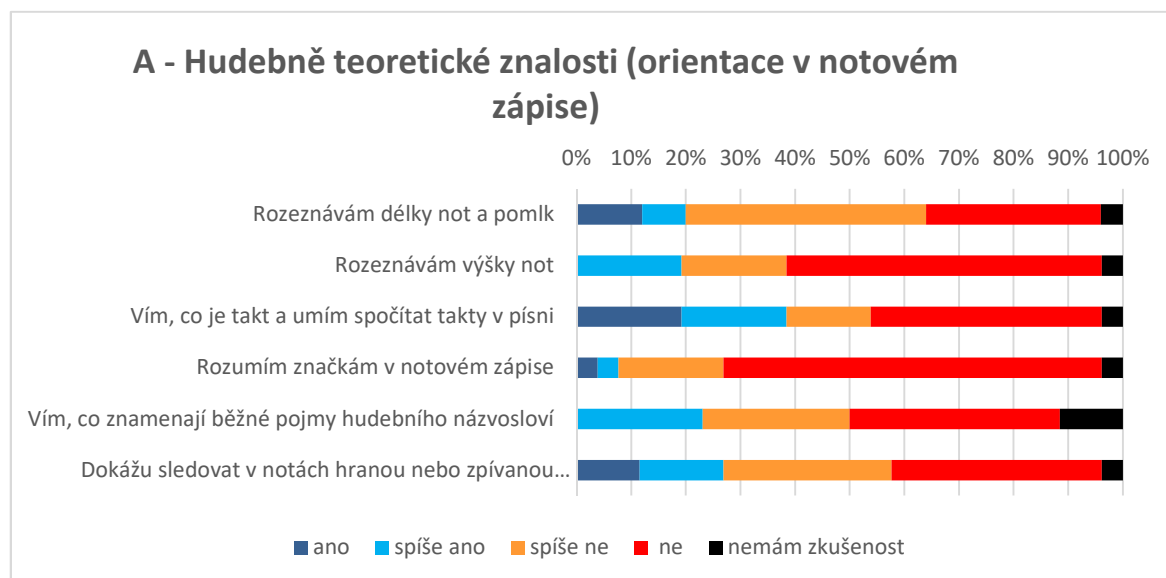
Závěrem tedy můžeme říci, že žáci byli v testu průměrně úspěšní, **celkový průměr všech testovaných skupin žáků je 3,02**. Přičemž průměr žáků z běžných škol je 3,25 a průměr žáků, kteří měli rozšířenou hudební výchovu nejméně do 7. třídy a to v časové dotaci 2-3 hodiny týdně je o něco lepší- 2,6.

##### **4.4.1 Výsledky sebehodnotících dotazníků**

V následujících kapitolách se seznámíme s výsledky šetření na jednotlivých školách a dáme je do souvislosti s prací učitele. Zároveň porovnáme výsledky sebehodnotících dotazníků s úspěchem v testech, abychom zjistili, zda bylo sebehodnocení žáků objektivní, nadhodnocené nebo podhodnocené. Pro objektivní srovnávání jednotlivých škol budou počty zúčastněných respondentů převedeny na procenta a pro lepší přehlednost informace z jednotlivých oddílů znázorněny ve sloupcových grafech.

#### 4.4.1.1 Základní škola s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 - L)

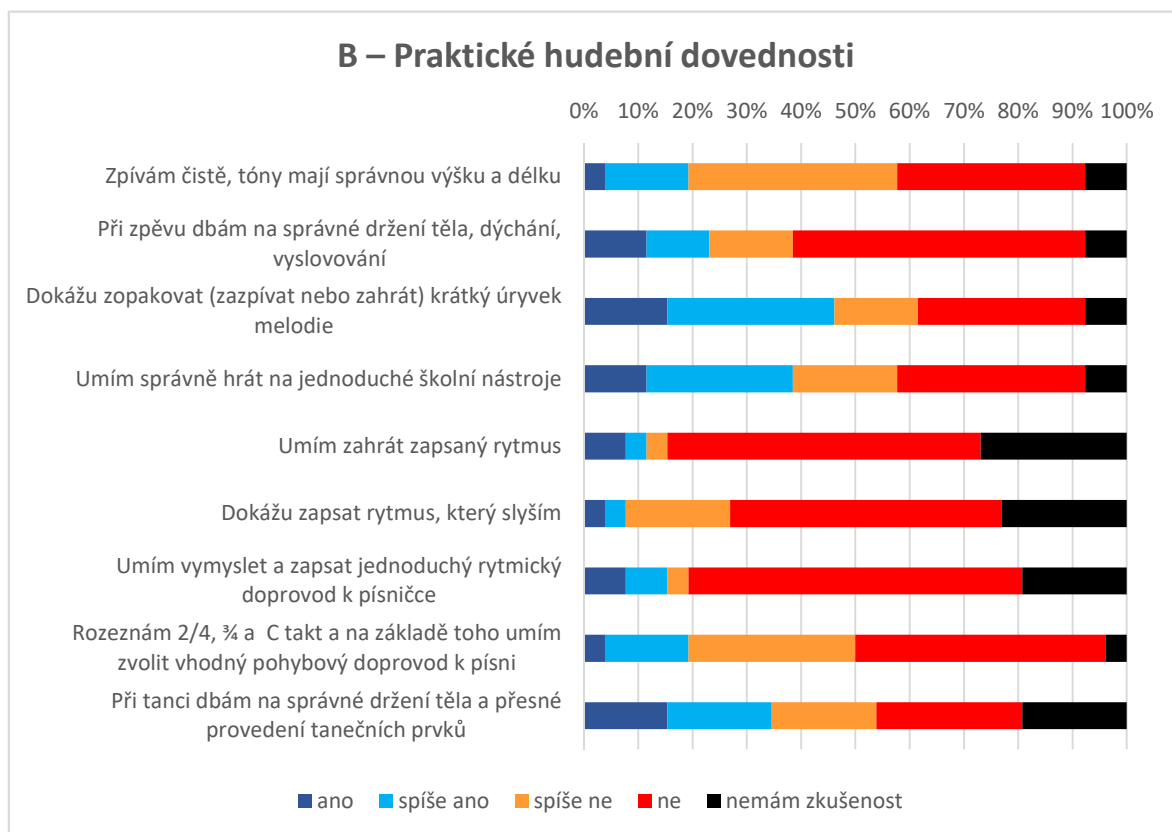
Graf 1 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)



Zdroj: Vlastní zpracování.

V tomto vzorku respondentů můžeme sledovat, že orientace v notovém zápise, tedy hudebně teoretické znalosti jsou slabé. Pouze pětina žáků odpovídá *ano* nebo *spíše ano* na otázku, zda rozeznává délky not a pomlky, výšky not s jistotou nepojmenuje ani jeden z dotazovaných, stejně tak jako *nerozumí* nebo *spíše nerozumí* pojmům hudebního názvosloví. Značky v notovém zápise (tedy např. repetice, legato, Da Capo al Fine) umí pojmenovat pouze necelých 10 % žáků. Téměř 40 % si je *jisto* nebo *téměř jisto* při počítání taktů ve skladbě a 28 % dětí by dokázalo sledovat jednodušší hranou melodii v notovém zápise. K poslednímu bodu nutno dodat, že tuto dovednost si vyzkoušely děti poprvé až při tomto testování, tedy že téměř třetinová úspěšnost nesouvisí s nácvikem sledování notového zápisu ve škole.

**Graf 2 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)**

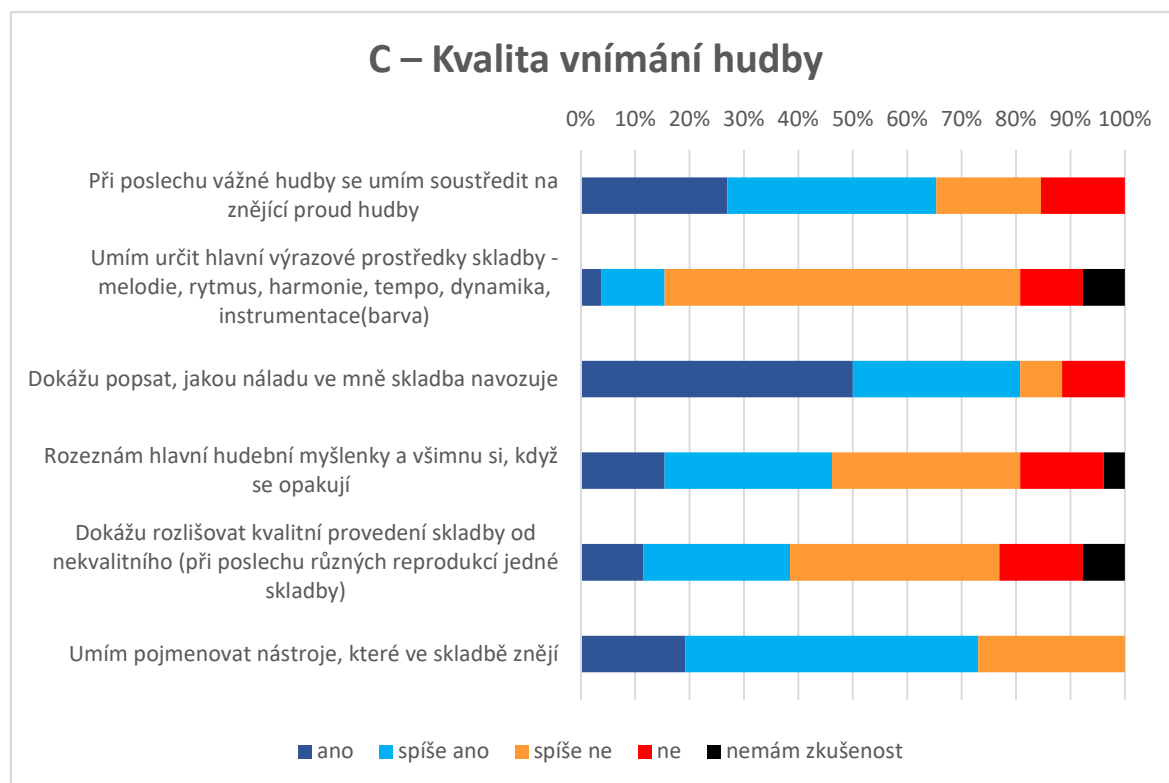


Zdroj: Vlastní zpracování.

Výsledky u praktických hudebních dovedností jsou v této skupině o něco lepší. 45 % dětí by podle svých slov *dokázalo* nebo *spíše dokázalo* opakovat krátký úryvek melodie a 40 % *umí* nebo *spíše umí* správně hrát na jednoduché školní nástroje. V pěveckých dovednostech se ale cítí velmi slabí, pouze pětina dětí odpověděla *ano* nebo *spíše ano* na otázku, jestli zpívají čistě, a jen o malé procento víc si hlídá postoj, dýchání a artikulaci. Zarážející je ale téměř 10 % dětí, které udávají, že s výše uvedenými dovednostmi nemají zkušenost. Skoro 30 % žáků také přiznává, že nemá žádné zkušenosti s reprodukcí zapsaného rytmického úryvku, u stejné otázky pouze 10 % dětí sděluje *ano* nebo *spíše ano*. U zápisu rytmu, který by slyšely, je výsledek podle očekávání ještě slabší, nedosahuje ani 10 %. V otázce týkající se tvořivých schopností žáků - tedy zda by dokázali vymyslet a zapsat jednoduchý rytmický doprovod k písničce - 20 % žáků sděluje, že s tím nemá žádnou zkušenost a 60 % si je jisto, že by to neuměli. Pouze necelých 10 % uvádí na tuto otázku odpověď *ano*. O něco jistější jsou si v určování taktu skladby a volby vhodného pohybového doprovodu k písni, tady *ano* nebo *spíše ano* odpovědělo 20 % žáků a v tanečních dovednostech si je

vcelku jisto více než 30 % žáků. I tady ale 20 % dětí uvádí, že nemají v této věci zatím zkušenost.

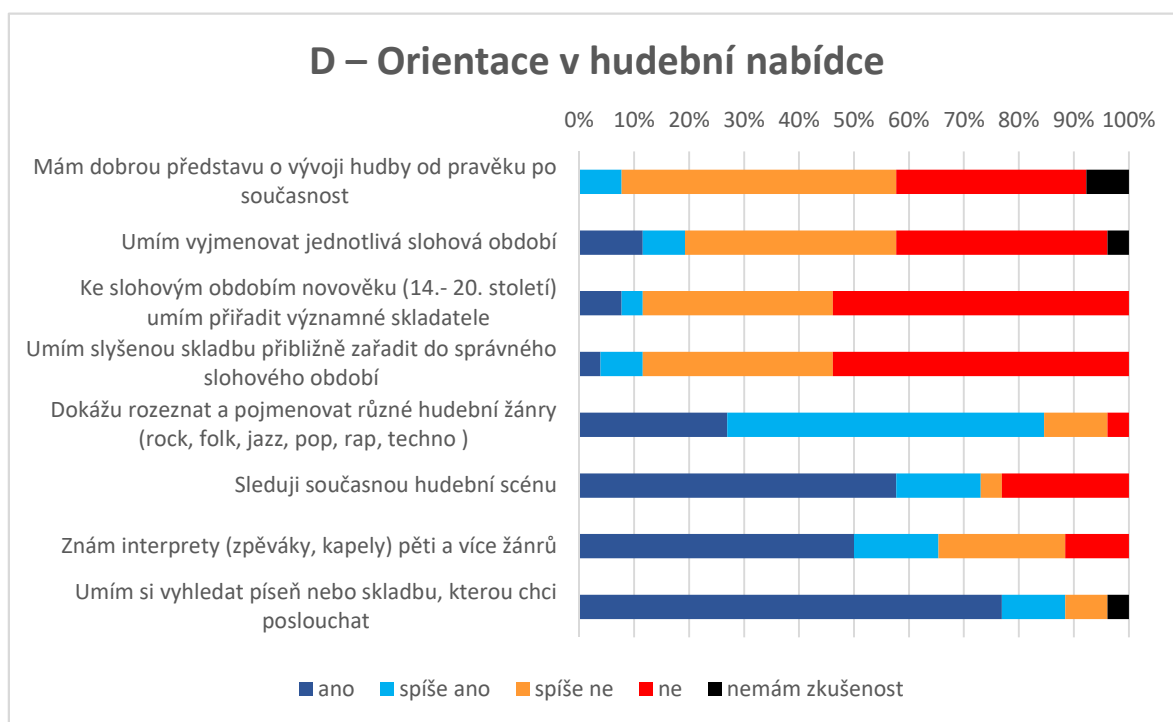
**Graf 3 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Výsledky u této skupiny žáků jsou poprvé optimističtější v oblasti kvality vnímání hudby. 65 % dětí by se *umělo* nebo *spíše umělo* soustředit na znějící proud hudby a 80 % dětí by dokázalo popsat náladu, kterou v nich skladba navozuje. Více než 70 % si je *jisto* nebo *skoro jisto*, že by svedlo pojmenovat hudební nástroje v ukázce. Při porovnání s testem se ukázalo, že žáci opravdu většinou rozeznají a pojmenují znějící nástroje, ale často pro ně používají hovorová pojmenování. Téměř 40 % dětí se domnívá, že umí rozlišit kvalitní provedení téže skladby od nekvalitního a 45 % rozezná, nebo spíše rozezná hlavní hudební myšlenku, a pozná, když se opakuje. Nejméně jisti jsou si žáci v určování výrazových prostředků ve skladbě, pozitivní odpovědi udává pouze 15 % žáků. I v této otázce je znát malá zkušenost dětí s touto činností, což se ukázalo i při samotném testu, kdy děti nejprve musely dostat vysvětlení, na co se mají při poslechu soustředit.

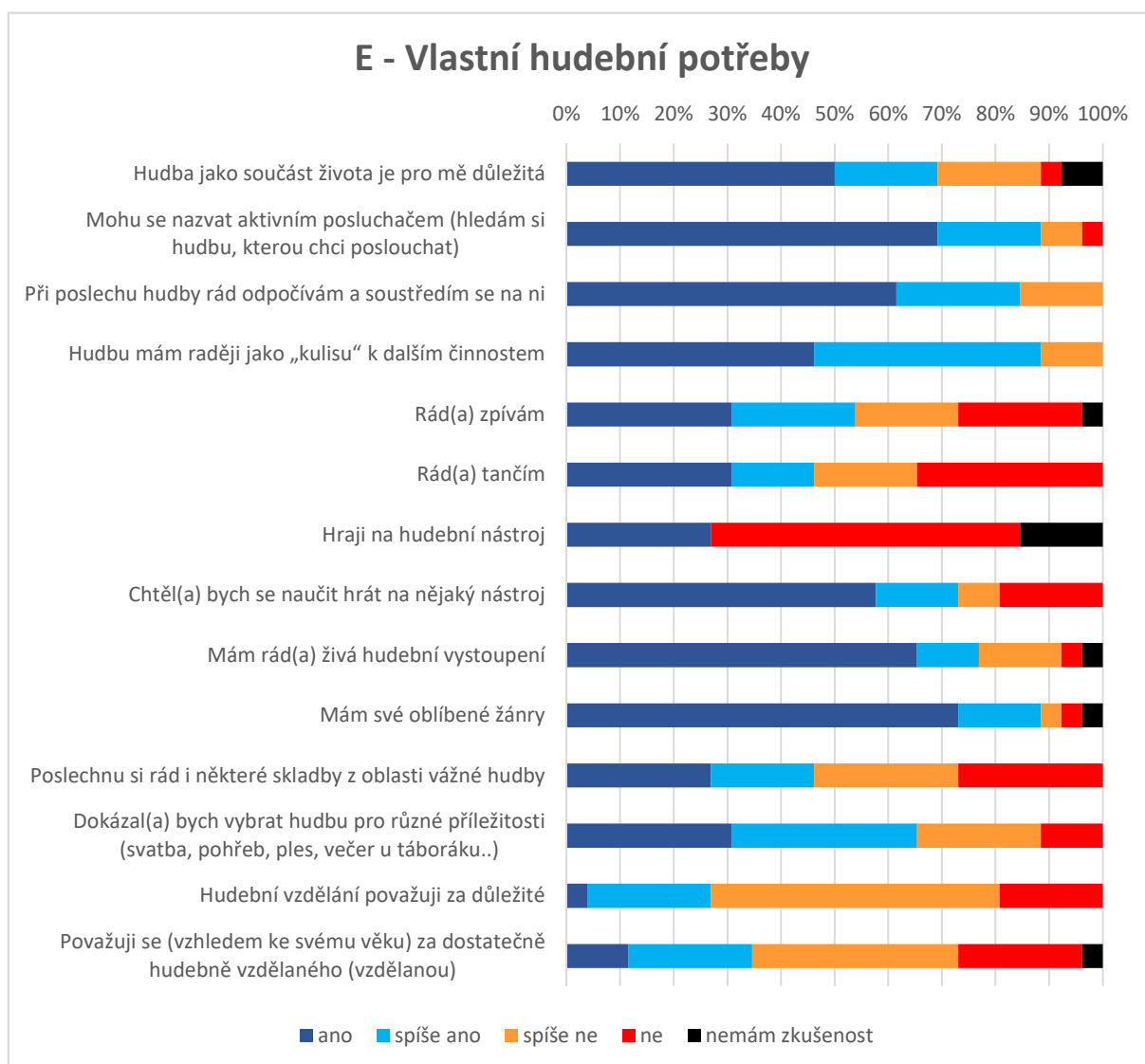
**Graf 4 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Čtvrtá oblast hudební gramotnosti se týká orientace v hudební nabídce, a to jak současné hudební scény, tak znalostí z oboru dějin hudby. Překvapivě neuspokojivé výsledky se týkají právě orientace v hudebních slozích. Více než 90 % dětí uvádí, že nemá dobrou představu o vývoji hudby od pravěku po současnost, slohová období by dokázalo vyjmenovat kolem 20 % žáků a ještě méně, pouhých 11 % by dokázalo přiřadit významné skladatele ke slohovým obdobím novověku. V testu byla úspěšnost o málo vyšší, což bylo ale pravděpodobně dáno tím, že slohová období tu už byla vyjmenovaná, šlo jen o to, určit správné pořadí a u osobností žáci podle svých slov často odpovědi tipovali. Časově zařadit slyšenou skladbu do správného období pravděpodobně dokázalo pouhých 10 % respondentů. Výrazně úspěšnější jsou podle svého sebehodnocení žáci v orientaci v současné hudební produkci. Pojmenovat a rozeznat jednotlivé žánry by dokázalo podle svých slov 85 % žáků, současnou scénu *sleduje* nebo *spíše sleduje* přes 70 % z nich a téměř tolik by dokázalo vyjmenovat interprety pěti a více žánrů. Nejjistější si žáci byli v otázce týkající se vyhledávání hudby, kterou by si chtěli poslechnout.

**Graf 5 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

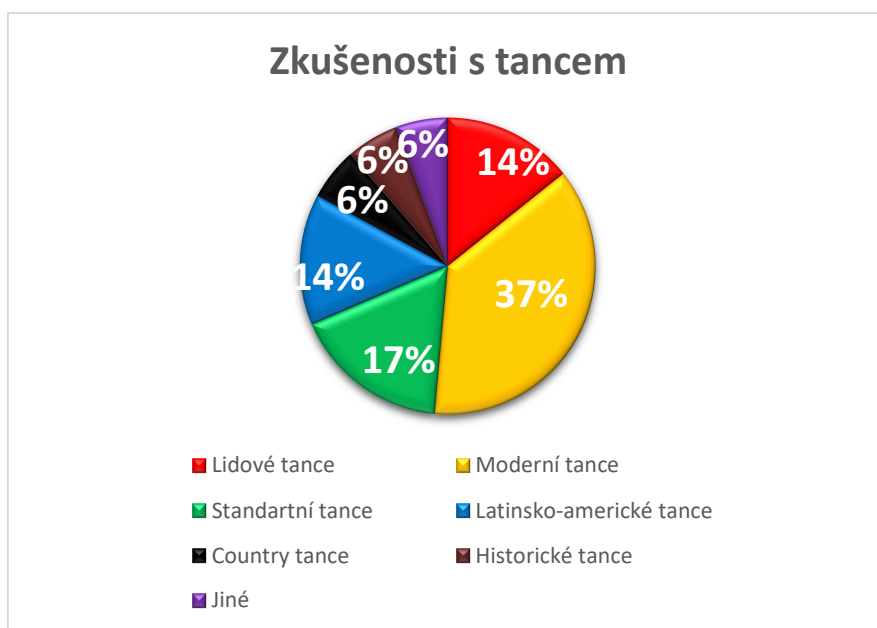
V posledním oddíle dotazníku, kde zkoumáme vlastní hudební potřeby dětí, se dozvídáme, že hudba je opravdu důležitá pro nejméně 50 % - 70 % respondentů a téměř 70 %- 90 % se považuje za aktivního posluchače, 60 % dětí hudbu rádo poslouchá soustředěně a většina z nich ji také využívá jako kulisu k dalším činnostem. Mnohem méně, 30 % dětí, odpovídá ano na otázku, zda rády zpívají a stejný počet dětí uvádí oblibu tance. Téměř totožný je počet těch, kteří uvádí, že hrají na nějaký nástroj, nicméně nejde vždy o shodné žáky. Překvapivě až 72 % dětí uvádí, že by se chtělo naučit hrát na nějaký nástroj. V 65 % se rozhodně kladně vyjádřily k oblibě živých koncertů a skoro 90 % dotazovaných má své oblíbené žánry. Příznivých 45 % dětí by si rádo nebo spíše rádo poslechlo i nějaké skladby

z oblasti vážné hudby a přes 60 % se domnívá, že by dokázalo vybrat vhodnou hudbu pro různé příležitosti.

Hudební pedagogy naopak vůbec nepotěší odpovědi na poslední otázky. V otázce na důležitost hudebního vzdělání odpovědělo ano pouze necelých 5 % žáků, za *spíše nedůležité* nebo *zcela nedůležité* je považuje 73 % žáků, 35 % ze všech dotazovaných se považuje za spíše dostatečně hudebně vzdělané. Podle soudu některých dotázaných žáků hudební výchovu nebudou v životě potřebovat, takže slabé vzdělání v tomto oboru nevnímají jako handicap.

Podle následujícího koláčového grafu můžeme soudit, že zkušenost s tancem chápou děti jako dovednost hýbat se na moderní hudbu. Zkušenost s moderním tancem má 37 % dětí, dalších 31 % udává zkušenost se standartními nebo latinsko-americkými tanci.

**Graf 6 Zkušenosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L) s tancem**

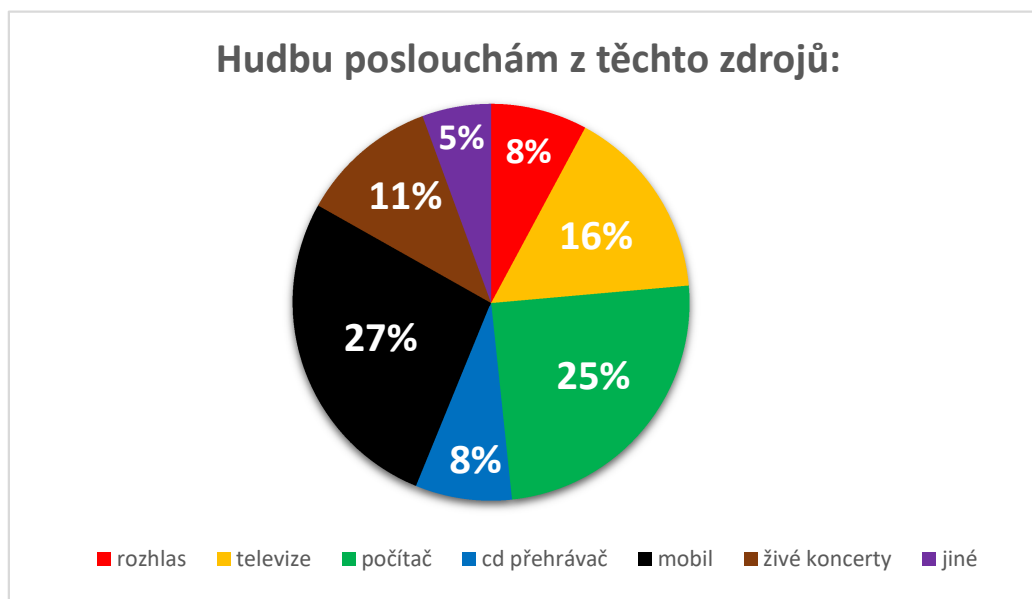


Zdroj: Vlastní zpracování.

Můžeme se domnívat, že udávaná dovednost umět si vyhledat skladby souvisí pravděpodobně s tím, že přes 50 % žáků využívá jako zdroj hudby k poslechu počítač nebo mobil. Rozhlas poslouchá 8 % dětí, živé koncerty zažilo opakovaně zatím podle jejich vyjádření 11 % dotazovaných.

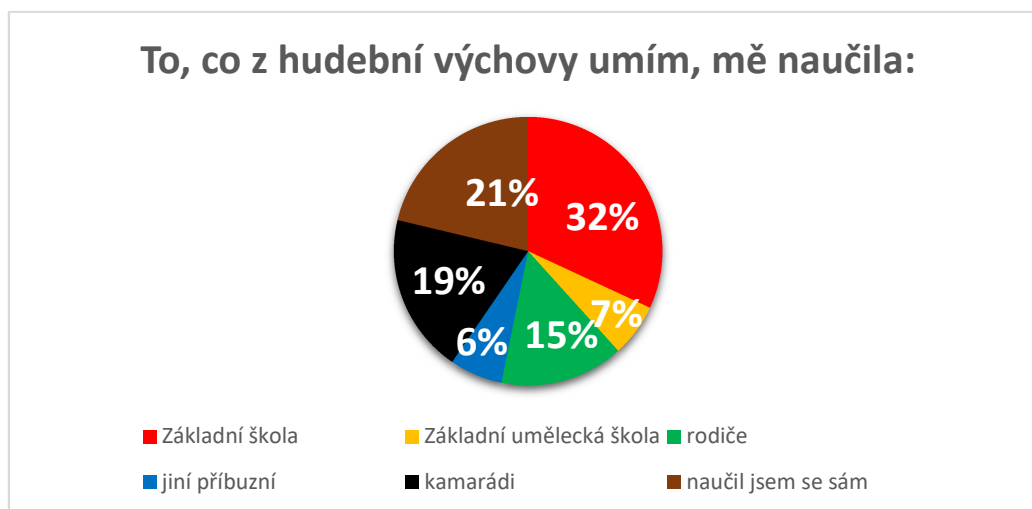


**Graf 7 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

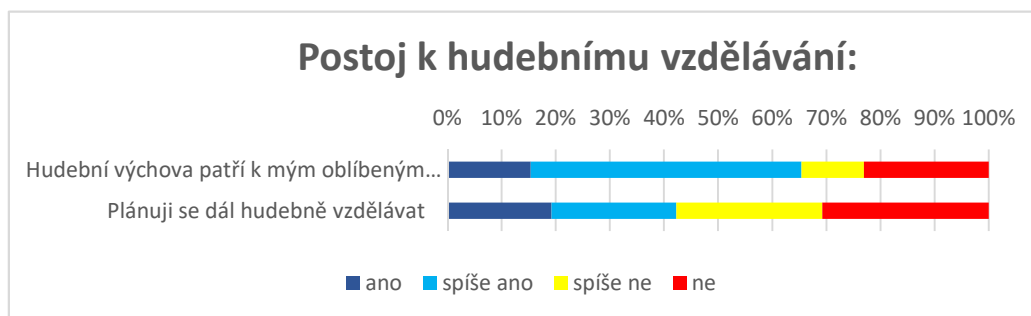
**Graf 8 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

V této škole více než třetina dětí udává, že to, co umí, se naučily ve škole, pouze 7 % z nich navštěvuje ZUŠ. Dalšími relativně silnými zdroji informací jsou kamarádi a rodiče.

**Graf 9 Postoj žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L) k hudebnímu vzdělávání**



Zdroj: Vlastní zpracování.

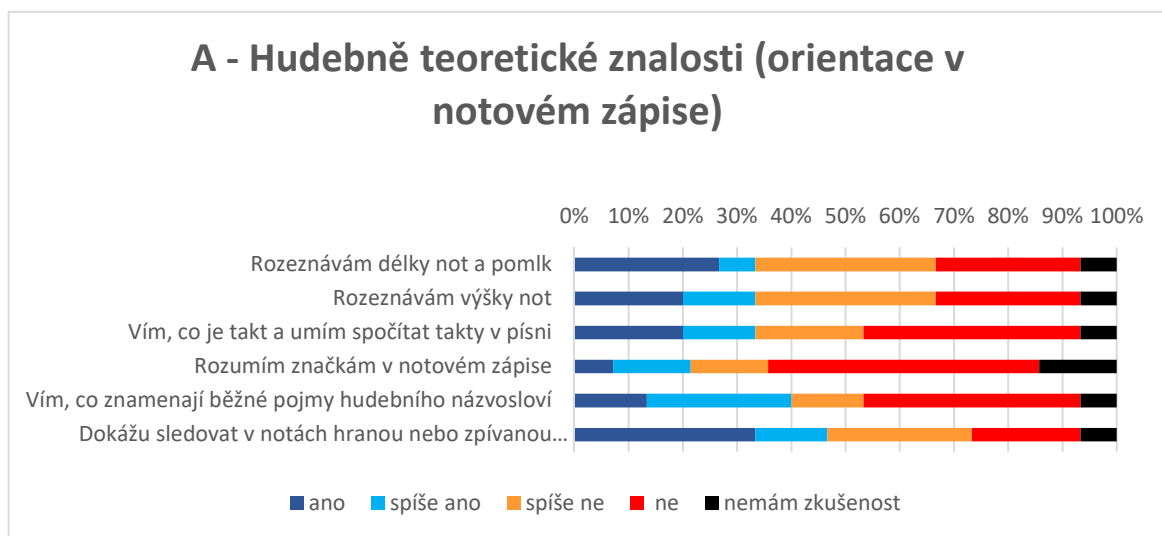
Za pozitivní můžeme v této skupině považovat fakt, že hudební výchovu považuje za *oblíbený* nebo *spíše oblíbený* předmět 65 % žáků. Jako důvody obliby uvádějí v dotaznících: „ráda zpívám“, „je to pohoda“, „si odpočinu, zazpíváme si“, „zatím to není moc těžké“, „hodně zpíváme“. Naopak jako důvody neoblíbenosti předmětu jmenují, že neradi zpívají, nebo že hudbu rádi poslouchají, ale nemají rádi dějiny hudby, v hodinách se nudí. Zpěv preferují spíše dívky, kterých je v testované skupině patnáct. Přes 40 % dětí se plánuje, nebo spíše plánuje, dál hudebně vzdělávat.

Podle paní učitelky se v hodinách s touto třídou věnuje nejčastěji vokálnímu, instrumentálnímu a poslechovému činnostem. Činnostem rozvíjejícím hudební tvořivost se se staršími žáky věnuje spíše okrajově – na komponování nemají dostatečně zažitě noty. Spíše zkouší vokální nebo instrumentální improvizace. Nejraději učí dějiny artificiální a nonartificiální hudby i populární žánry. Pro své vyučování nevyužívá většinou žádné učební materiály, občas tvoří vlastní pracovní listy. Nerada se věnuje výuce not, protože tuto dovednost považuje pro většinu dětí do života nepraktickou, občas dá s tímto tématem nějaký domácí úkol. Dále za domácí úkol zadává referáty k probíraným tématům. Obvykle své žáky 2-3 krát za pololetí testuje, ve škále 1-3 (s tím, že ale uvádí, že 3 ještě nikomu nedala). Jejím osobním cílem je, aby se děti naučily samy přemýšlet o hudbě, komentovat ji a rozebírat, aby si uměly logicky zdůvodnit souvislosti. Aby je bavil zpěv a poslech hudby a aby se nestyděly za svůj oblíbený styl hudby. Školní vzdělávací program vytvářela s kolegy a domnívá se, že očekávané výstupy RVP se jí daří zatím plnit pouze částečně. U osobních cílů se domnívá, že se u dětí naplňují z větší části úspěšně a jak už bylo uvedeno výše, práci se zkoumaným kolektivem považuje za radostnou činnost, kolektiv je spolupracující (na škále 1-5 uvedeno nejvyšší hodnocení 1).

Pokud výsledky této skupiny porovnáme s očekávanými výstupy RVZ ZŠ, respektive s indikátory úspěšného naplnění jednotlivých cílů (odkaz na RVZ ZŠ na stránkách MŠMT), zjišťujeme, že většinou bylo výukových cílů dosaženo u malého procenta žáků. Při porovnání dotazníků a testů bylo ověřeno, že žáci jsou schopni odhadnout objektivně své schopnosti a dovednosti, rozdíly byly zaznamenány v minimu případů, a to vždy pouze o jeden stupeň škály. Neúspěch dětí v oblasti hudebně teoretických znalostí může být dán méně častým zařazováním souvisejících činností do výuky, nicméně dějinám hudby se tato skupina věnovala, v době testování například právě dokončili období romantismu, přesto se to na výsledcích v testech ani dotaznících neprojevovalo. Příčinu můžeme vidět v malém zájmu žáků o dějiny hudby a selektivním přijímání informací při výkladu. Sami žáci vidí těžiště hudební výchovy ve zpěvu moderních písní, kde jsou také nejsilnější. Zvládnou tedy ve většině zazpívat v jednohlase, někteří i dvojhlase, zařadit skladbu do příslušného žánru a pravděpodobně umí popsat a ohleduplně ohodnotit slyšený vokální projev druhého, využít jednoduchých nástrojů nebo např. beat boxu nebo rapu k doprovodu písně. Učí se o hudbě přemýšlet a mluvit, takže se dá předpokládat, že by ji dokázali dát do souvislosti s jinými druhy umění.

#### 4.4.1.2 Základní škola s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH)

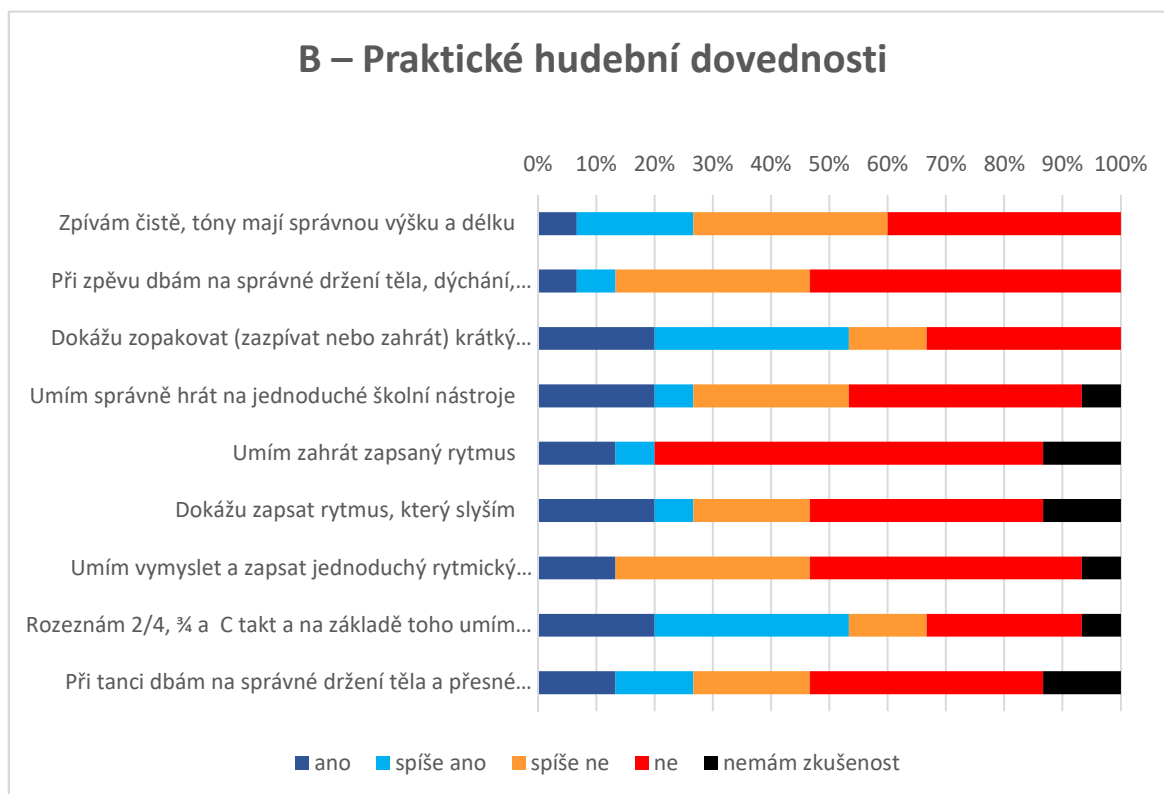
Graf 10 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH)



Zdroj: Vlastní zpracování.

Druhý vzorek respondentů z běžné základní školy uvádí o něco hlubší znalosti v oblasti hudebně teoretických znalostí než vzorek č. 1. Třetina žáků odpovídá *ano* nebo *spíše ano* na otázku, zda rozeznávají délky not a pomlk a stejný počet dětí si je jistý rozeznáváním výšek not a počítáním taktů v písni. Základní pojmy hudebního názvosloví *ovládá* nebo *spíše ovládá* podle sebehodnocení 40 % dětí a téměř polovina by dokázala sledovat melodii v notách. Nahlédneme-li do jejich testů, zjišťujeme, že melodii dokázaly sledovat dvě třetiny dětí, 50 % dětí bylo úspěšných v rozeznávání výšek not, délky not a pomlk rozeznává pouze čtvrtina ze zkoumaných osob, a to především díky „kolektivní chybě“, které se dopustily téměř všechny děti- notu čtvrtěovou označují jako celou a zaměňují čtvrtěovou a osminovou pomlku.

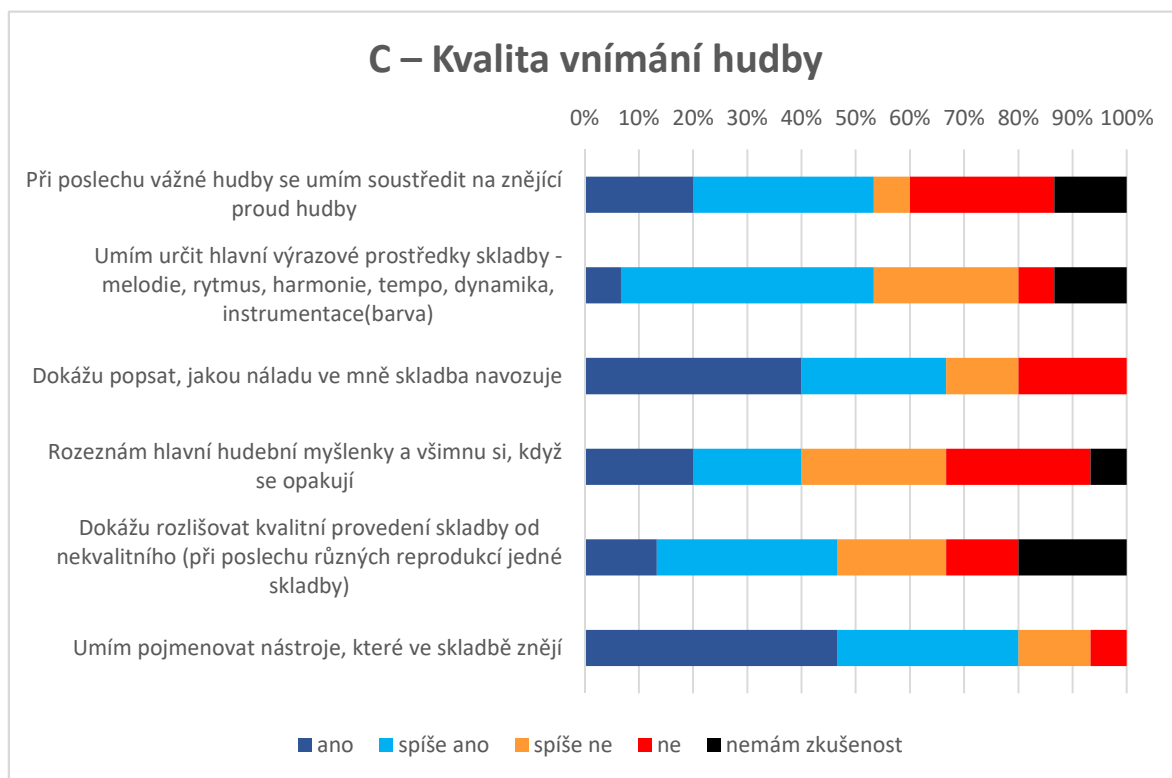
**Graf 11 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

V praktických hudebních dovednostech si tento vzorek dětí vede podobně jako první testovaná skupina. Čtvrtina uvádí, že se snaží zpívat čistě, ale na správný postoj a dýchání při zpěvu už vědomě dbá jen asi 13 % dětí. Zopakovat melodický úryvek by pravděpodobně zvládlo dle svého sebehodnocení zopakovat více než polovina žáků, stejně silní se cítí v rozeznávání taktu písně a volbě pohybového doprovodu. Pouze čtvrtina žáků uvádí, že umí správně zahrát na jednoduché školní nástroje, tato odpověď pravděpodobně souvisí s vybaveností hudební třídy, žáci mají k dispozici jen velmi omezené množství nástrojů a hra na ně tedy není zařazována do výuky často. Pětina dětí odpověděla, že by dokázala zapsat slyšený rytmus nebo reprodukovat zapsaný rytmus. 14 % dotázaných z této skupiny naopak údajně nemá s touto dovedností osobní zkušenost. Tento fakt dobře koresponduje s dotazníkem pedagoga, kde paní učitelka uvádí, že rytmickým činností se věnuje mnohem méně, než např. vokálním nebo poslechovým.

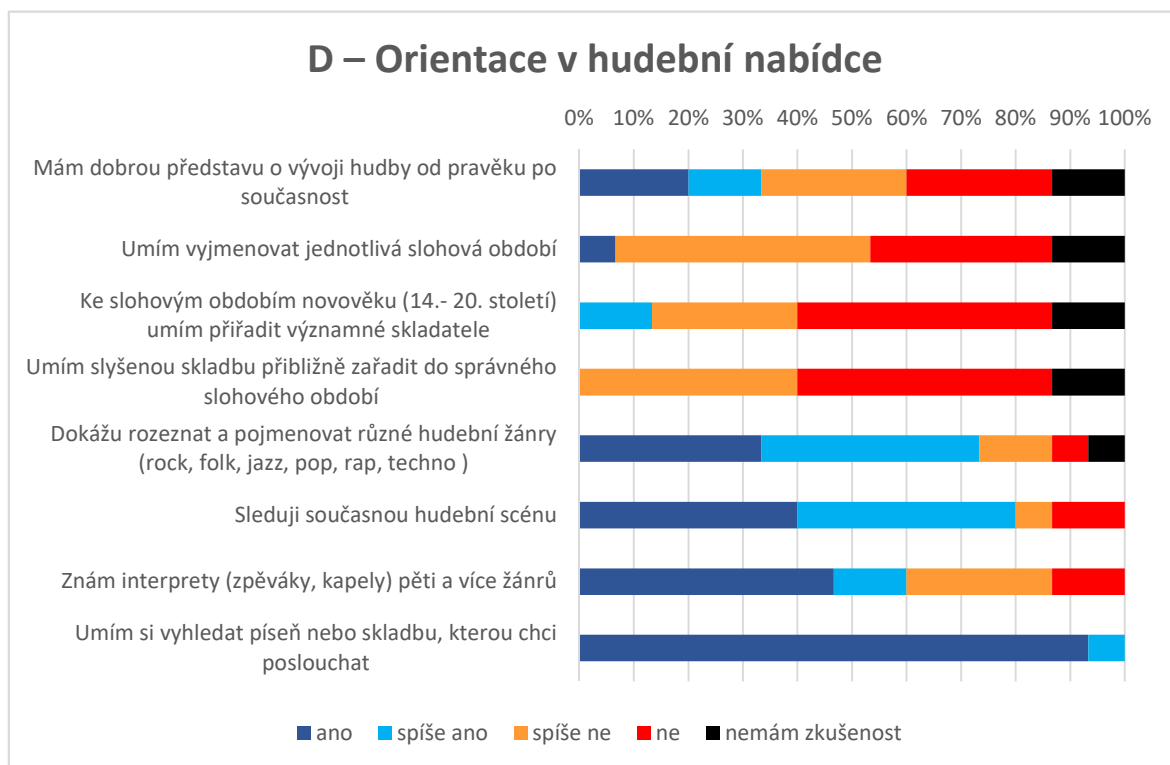
**Graf 12 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Ve třetí ze zkoumaných oblastí, v otázkách týkajících se kvality vnímání hudby, jsou si žáci nejvíce jistí pojmenováním hudebních nástrojů. *Ano* nebo *spíše ano* na tuto otázku odpovědělo 80 % dětí a porovnání s praktickým testem ukazuje, že sebehodnocení žáků je objektivní. Přes 65 % dětí by dokázalo popsat náladu, jakou v nich hudba navozuje a soustředit se na znějící proud hudby a stejně tak i určit hlavní výrazové prostředky by podle svých slov dokázalo přes 50 % dětí. V předchozím vzorku si je posledně jmenovanou dovedností jisto jen asi 15 % dětí, přesto, že i tato skupina je zvyklá se v hodinách věnovat poslechům. Porovnáme-li praktické testy obou skupin, zjistíme, že úspěšnost je v podstatě stejná, resp. že více než polovina žáků obou skupin byla schopna odhadnout obvykle alespoň jeden ze dvou dominantních výrazových prostředků. V tomto případě bylo sebehodnocení vzorku č. 1 značně podhodnocené.

Graf 13 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH)

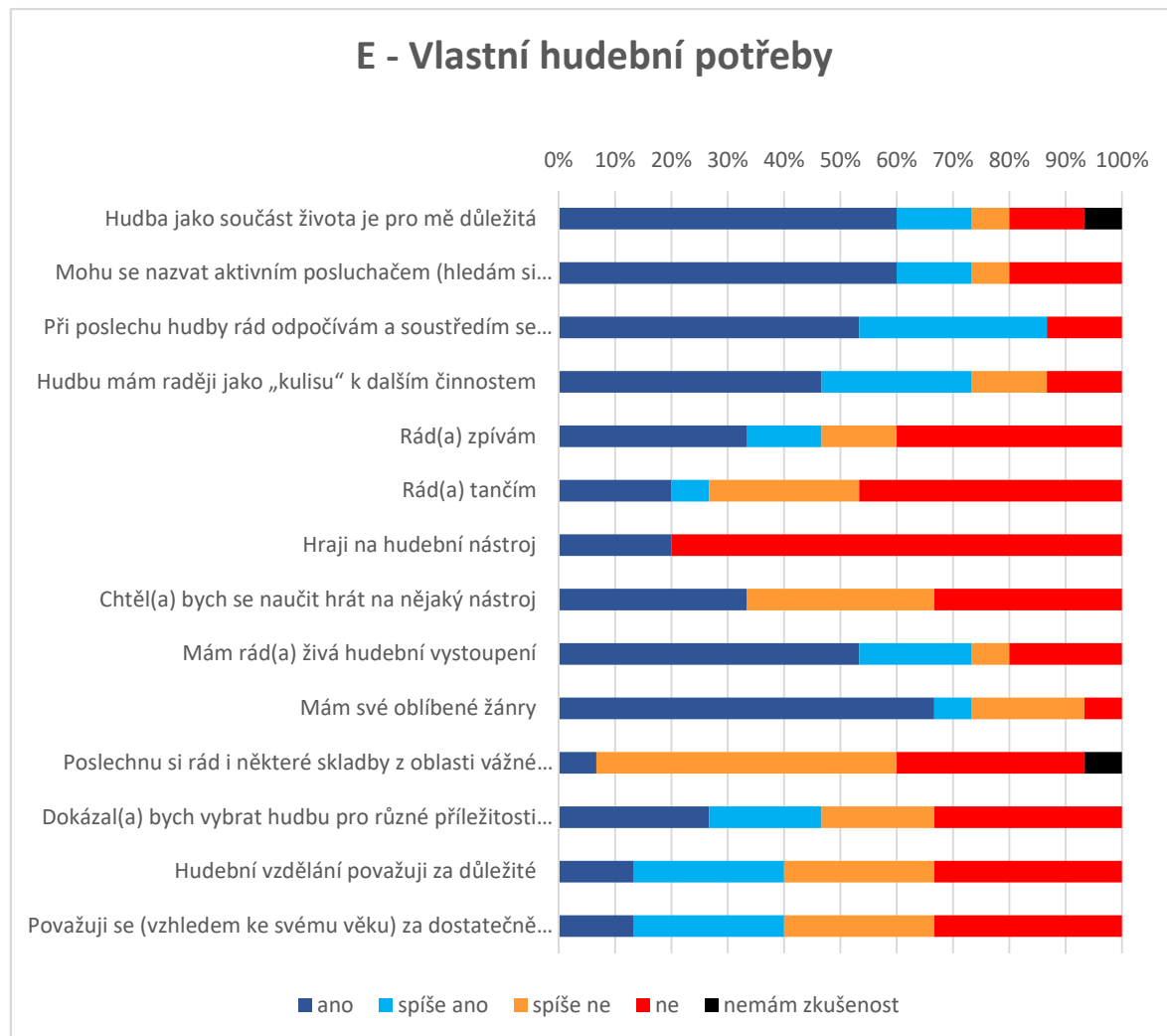


Zdroj: Vlastní zpracování.

Čtvrtá oblast hudební gramotnosti, která se týká orientace v hudební nabídce i v této skupině respondentů zaznamenává velký rozdíl mezi znalostmi dějin hudby a orientací na současné hudební scéně. Podobně jako první skupina, i žáci ze vzorku č. 2 uvádějí malé povědomí o vývoji hudby od pravěku po současnost. *Ano* nebo *spíše ano* uvedlo 33 % dětí. Vyjmenovat slohová období by dokázalo necelých 10 % dětí a na otázku, zda by uměly zařadit slyšenou skladbu do správného slohového období, neodpověděl *ano* nebo *spíše ano* ani jeden z respondentů. Příčinou těchto chybějících dovedností a znalostí může být to, že paní učitelka nerada učí dějiny hudby, jak uvádí v dotazníku, ale její nechuť k této oblasti může být způsobena malou ochotou žáků se hudební historií zabývat. Tuto skutečnost by mohly potvrzovat výsledky vzorku č. 1, kde paní učitelka učí dějiny hudby moc ráda, a přesto, že učí ve třídě, která má v průměru všech předmětů velmi dobré studijní výsledky, ani tady nebyly znalosti z dějin hudby na uspokojivé úrovni. Právě tak jako v předchozí zkoumané skupině, i tyto děti uvádějí zájem o moderní hudbu. Různé žánry by dokázalo pojmenovat přes 70 % dětí, současnou scénu sleduje 80 % dětí a aktivně si vyhledat písně, které chtějí poslouchat, zvládne podle svých slov 100 % dětí. Jako zdroje hudby jim

podobně jako ve vzorku č. 1 slouží převážně mobilní telefony a počítače. Méně než 10 % žáků využívá k poslechu CD přehrávače.

**Graf 14 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH)**



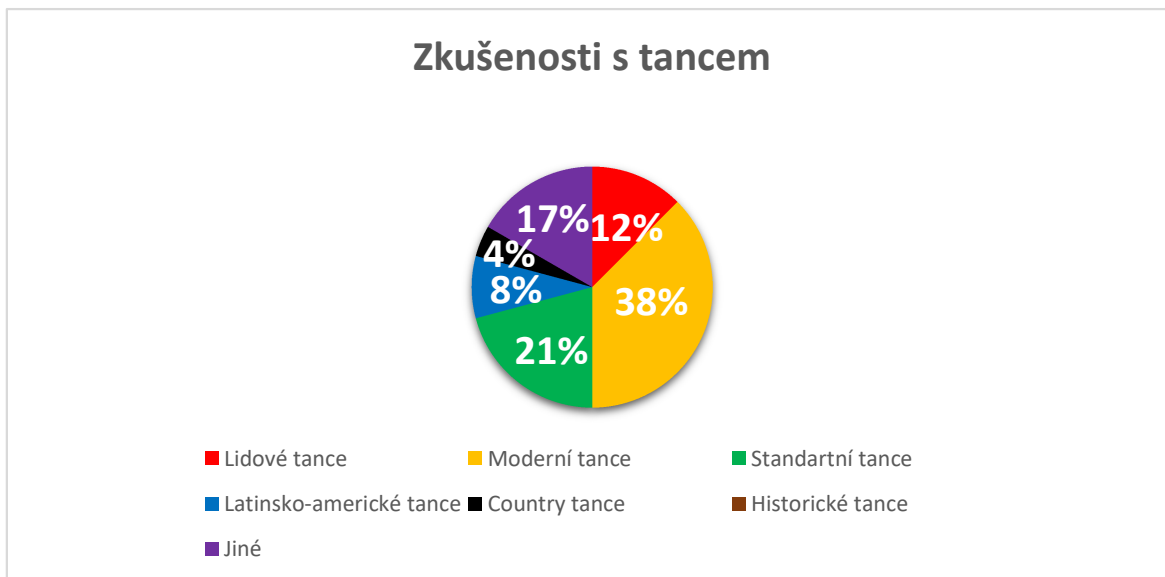
Zdroj: Vlastní zpracování.

V poslední zkoumané oblasti, která se zaměřuje na vlastní hudební potřeby, se za aktivní posluchače považuje více než 70 % dětí a stejný počet uvedl, že je pro ně hudba jako součást života důležitá. V podobných číslech se pohybujeme, i když se dotazujeme, jestli hudbu používají jako kulisu nebo se na ni soustředí při odpočinku. Téměř polovina dětí ráda zpívá, 20 % žáků rádo tančí, stejný počet hraje na nějaký hudební nástroj a pře 30 % by se na nějaký nástroj rádo učilo. Své oblíbené žánry má přes 70 % dětí, ale pouze 7 % si rádo poslechně i skladby z oblasti vážné hudby. 40 % žáků odpovídá *ano* nebo *spíše ano*



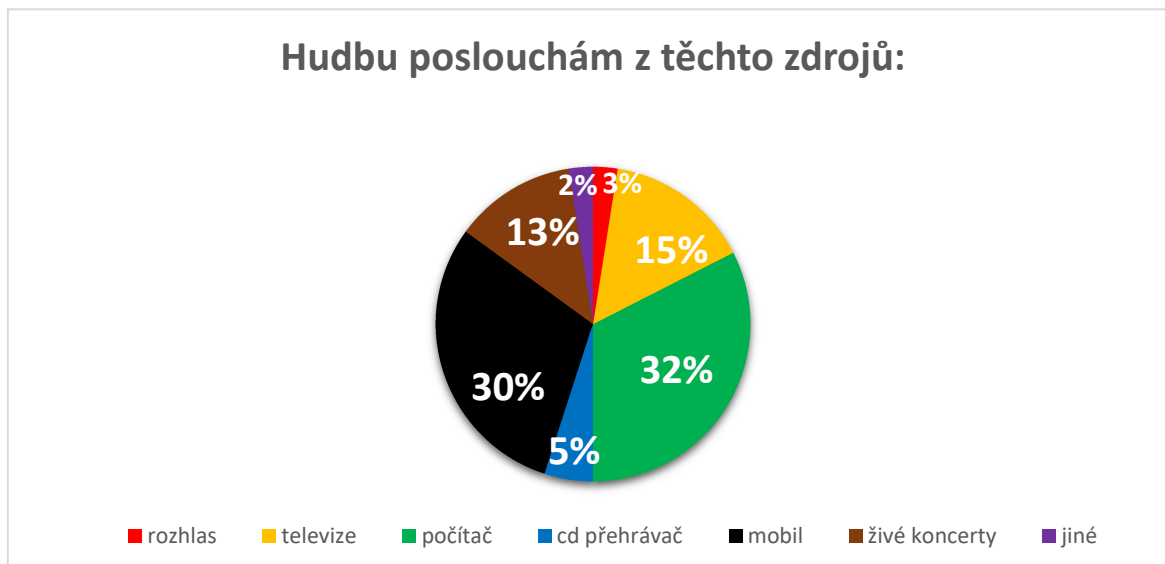
na otázku, jestli považují hudební vzdělání za důležité a stejné procento se považuje za dostatečně hudebně vzdělané vzhledem ke svému věku.

**Graf 15 Zkušenosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) s tancem**



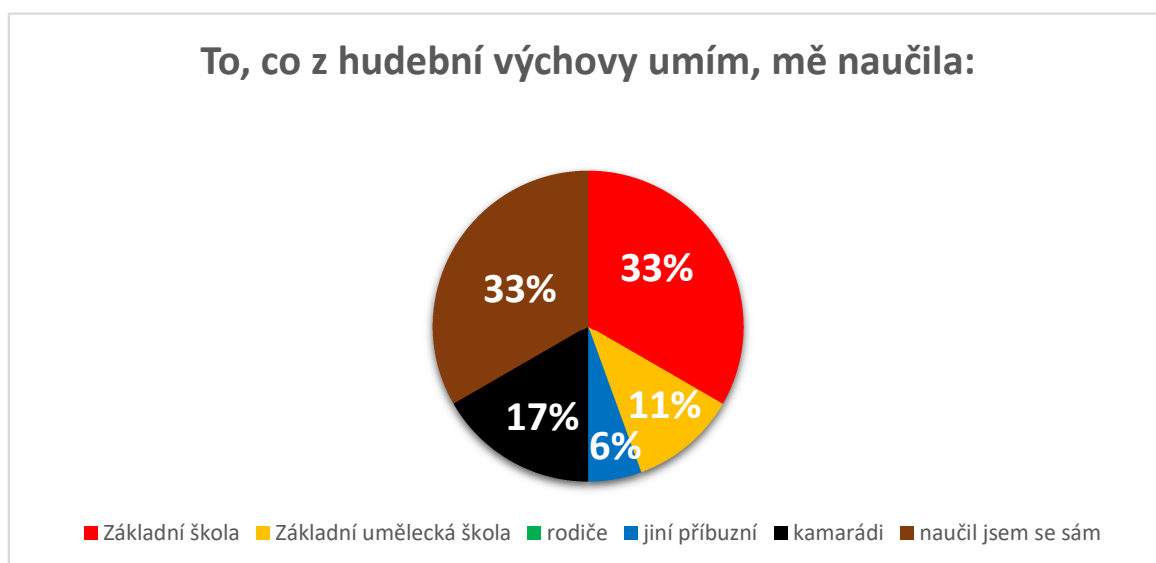
Zdroj: Vlastní zpracování.

**Graf 16 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

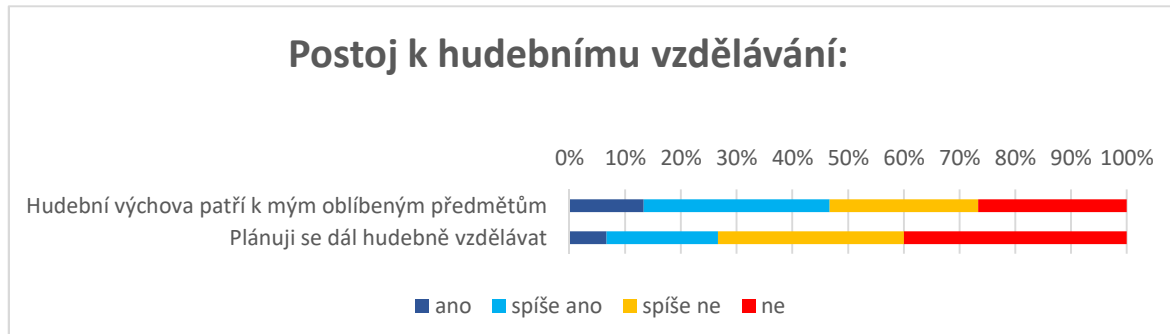
Graf 17 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH)



Zdroj: Vlastní zpracování.

Jako zdroj informací uvádějí tyto děti nejčastěji základní školu, vlastní samostudium, kamarády a v 11 % také základní uměleckou školu.

Graf 18 Postoj žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) k hudebnímu vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování.

Hudební výchovu má *rádo* nebo *spíše rádo* 50 % dětí a čtvrtina uvádí, že se plánuje dále hudebně vzdělávat.

Podle paní učitelky, která má 18 let praxe, se jí s testovaným kolektivem velmi dobře spolupracuje, vyučování v této třídě nazývá celkem pohodovou činností, přesto, že vyučování spojených tříd je poměrně vyčerpávající. V hodinách se nejraději věnuje vokálním, hudebně-pohybovým a poslechovým činnostem, méně často zařazuje rytmické činnosti a práci s textem. Činnostem rozvíjejícím hudební tvořivost se věnuje spíše nerada, protože „dětí nereagují“. Zatím podle svých slov občas zařazuje pouze rytizaci textů.

K výuce využívá vlastní pracovní listy. Nejraději učí zpěv, a to pop a lidové písničky, a nauku o hudebních nástrojích. Nerada učí dějiny hudby. Domácí úkoly nezadává téměř nikdy, jen občas referát o hudebním stylu nebo kapele, zpěvákovi, které žák rád poslouchá. Zvládnutí látky ověřuje obvykle testem nebo formou soutěže, klasifikuje ve škále 1-2, dávat horší známky jí připadá nepříjemné. Jejím osobním cílem je, aby si děti alespoň občas poslechly zajímavou muziku nebo si vyšly na hezký koncert.

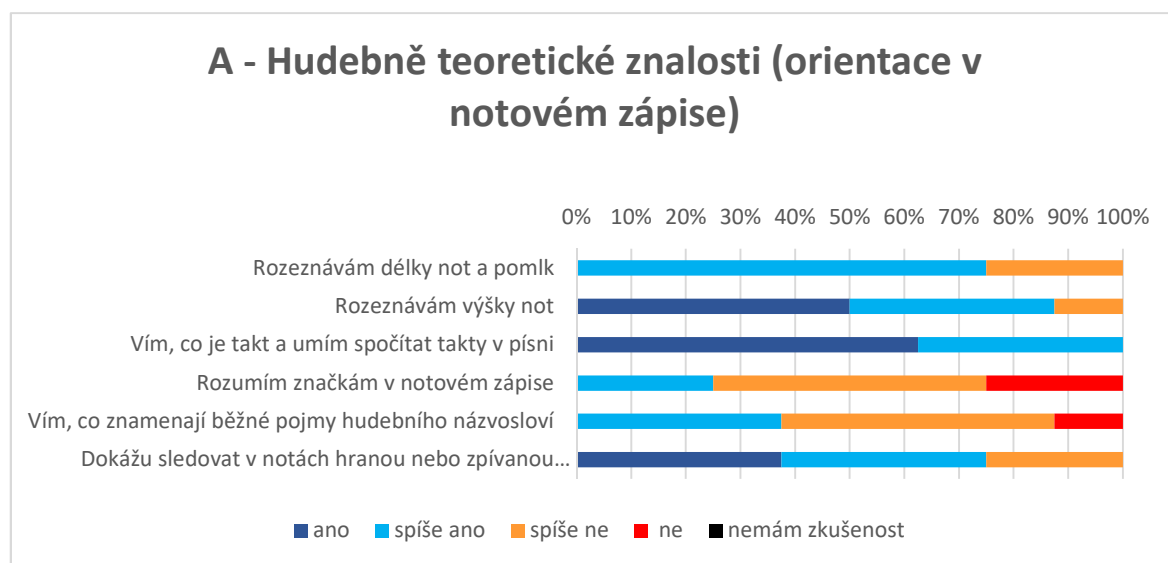
Možnost sdílet zkušenosti z hodin bohužel nemá a chybí jí to, ŠVP zdělila po svém předchůdci a domnívá se, že očekávané výstupy RVP se jí nedaří plnit vůbec. Co se týče jejích osobních cílů, uvádí, že se jí je daří plnit z větší části úspěšně. Vyučování hudební výchovy ji baví, je to pro ni stálá výzva.

Při srovnání očekávaných výstupů RVP ZV a výsledků toho vzorku respondentů se ukazuje, že největší slabiny jsou v oblasti dějin hudby a hudebně-tvořivých činností. Žáci nejsou zvyklí pracovat s nástroji Orffova instrumentária nebo např. vytvářet hudební přehry nebo dohry hrou na tělo nebo improvizovat. Zařadit slyšenou hudbu do příslušného slohového období by pro ně bylo pravděpodobně také více než obtížné a zatím ani nebyli zvyklí dávat hudbu do souvislosti s jinými druhy umění. Mnohem silnější jsou v rozeznávání hudebně-výrazových prostředků a znějících hudebních nástrojů, ve většině umí určit hudební žánr a téměř z nich polovina ráda nebo spíše ráda zpívá, je ale otázkou, do jaké míry uplatňuje získané správné pěvecké návyky (v sebehodnotícím dotazníku uvádí pečlivou výslovnost, dýchání a správné držení těla jen 10 % dětí). Při porovnání sebehodnotících dotazníků s praktickými testy můžeme konstatovat, že až na výjimku jedné žákyně, která se v několika položkách nadhodnotila o jeden až dva stupně škály, byly výpovědi dětí zcela v souladu s jejich skutečnými dovednostmi.

#### 4.4.1.3 Základní škola s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 - G)

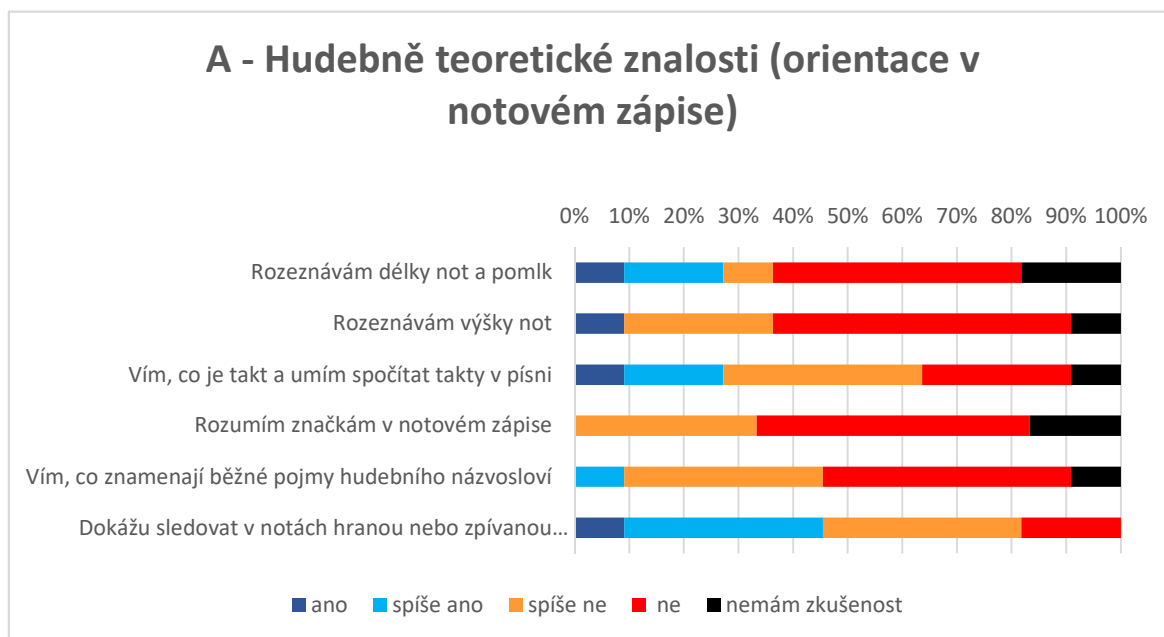
Třetí zkoumanou skupinou dětí budou žáci ze základní školy s rozšířenou hudební výchovou. Protože je ale v této škole předmět hudební výchova rozšířen pouze pro některé žáky a v osmé a deváté třídě jsou obě specializace (hudební a výtvarná výchova) opět sloučeny do jedné třídy, budeme zde nyní porovnávat tyto skupiny mezi sebou. Celkem je ve třídě 19 žáků, z toho 8 mělo rozšířenou hudební výchovu do 7. třídy včetně (skupina A) a 11 žáků se věnovalo výtvarné výchově (skupina B).

Graf 19 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A



Zdroj: Vlastní zpracování.

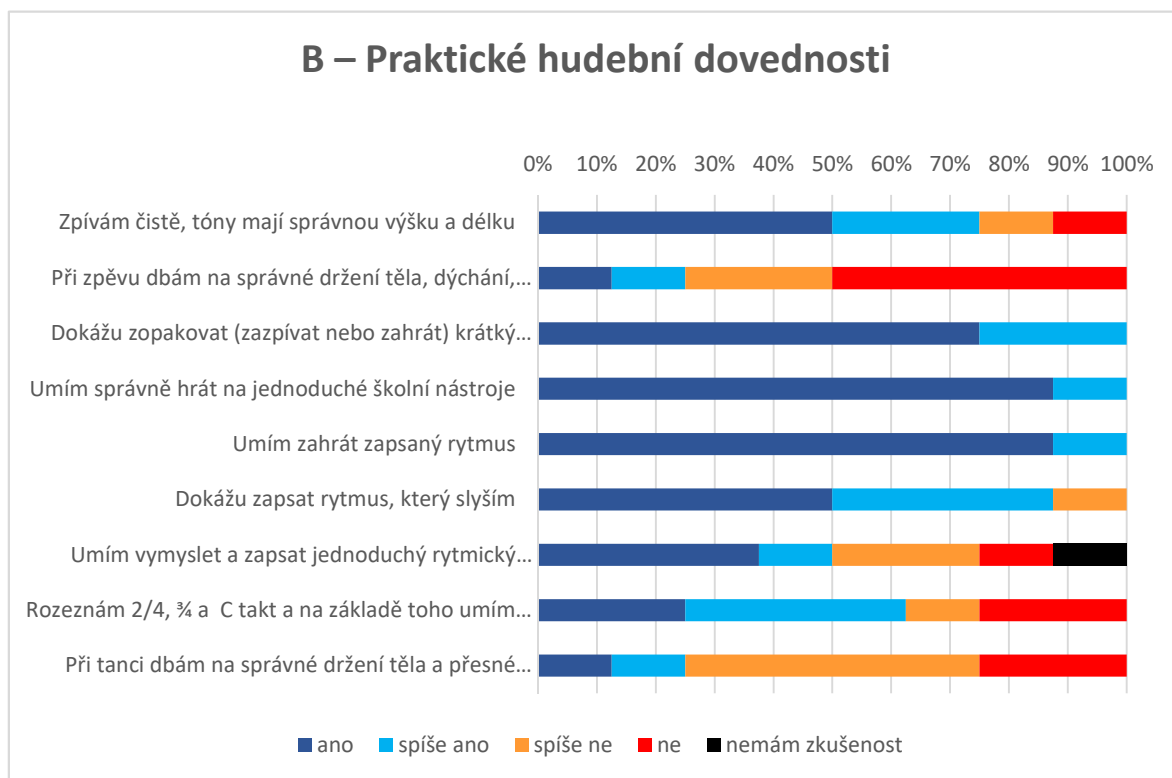
**Graf 20 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

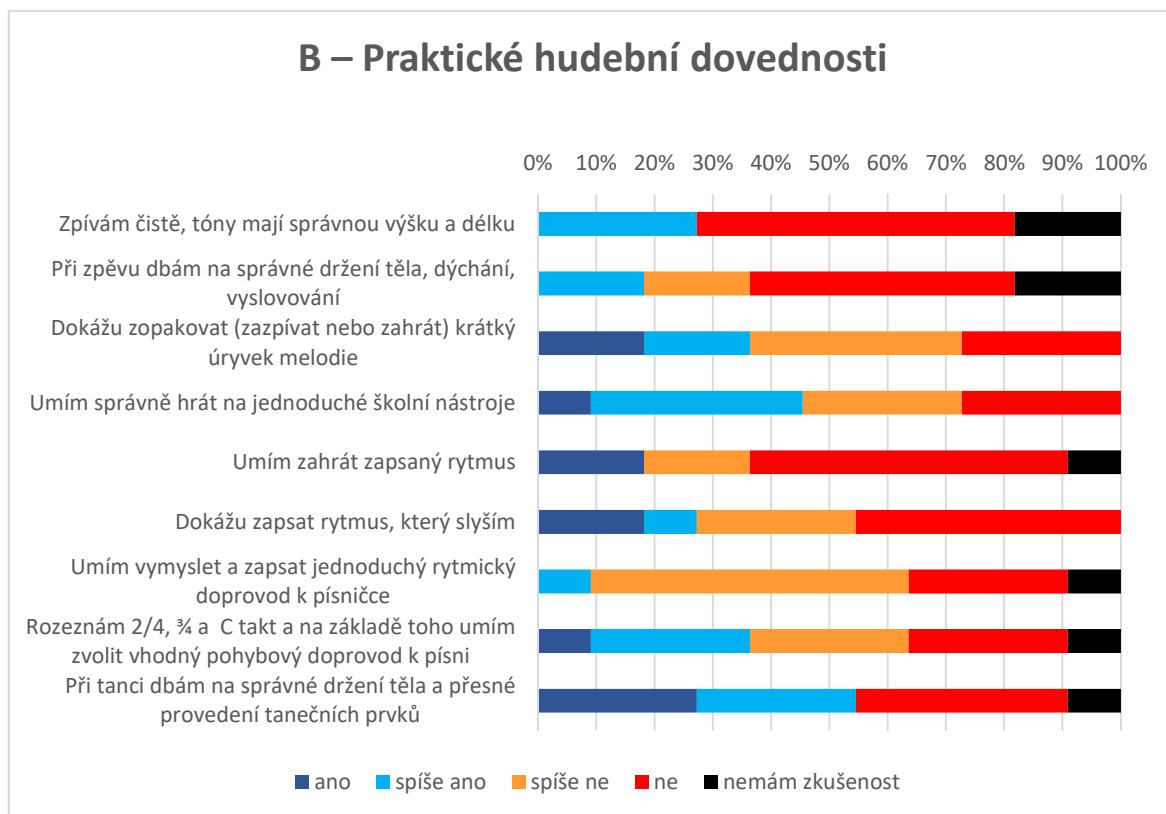
Prvních významnějších rozdílů si můžeme všimnout už v oblasti hudebně teoretických znalostí. Ačkoli si žádný z žáků, který měl rozšířenou hudební výchovu (skupina A), nebyl zcela jistý, že rozeznává délky not a pomlky, přesto tři čtvrtiny odpovídaly na tuto otázku *spíše ano*, zatímco ve skupině „výtvarníků“ (skupina B) to byla pouze jedna čtvrtina. Se znalostí výšek not si bylo jistých, nebo spíše jistých, 90 % bývalých „hudebníků“ a jen 10 % „výtvarníků“. I v dalších otázkách této oblasti jsou rozdíly takto výrazné, kromě otázky hudebního názvosloví, kde skupina A uvádí v 50 % odpověď *spíše ne*, u skupiny B by pojmem nerozumělo více než 90 % dětí. Srovnání sebehodnotících dotazníků nám poskytuje zajímavý pohled, mnohem reálněji uměli své znalosti a dovednosti odhadnout bývalí žáci s rozšířenou hudební výchovou. U žáků skupiny B byla dovednost sebehodnocení (nebo možná spíš ochota se zamyslet nad sebou samým) slabší, neshody byly u přibližně třetiny žáků, a to především v oddíle A- hudebně-teoretické znalosti. V některých otázkách se žáci nadhodnotili a v některých naopak hluboce podhodnotili. Usuzujeme, že pro některé z těchto žáků bylo přece jen obtěžující číst relativně dlouhý dotazník a nesnadné pro ně také mohlo být odpovídat na otázky týkající se dovedností, se kterými za svou školní docházku učinili malou praktickou zkušenost.

**Graf 21 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A**



Zdroj: Vlastní zpracování.

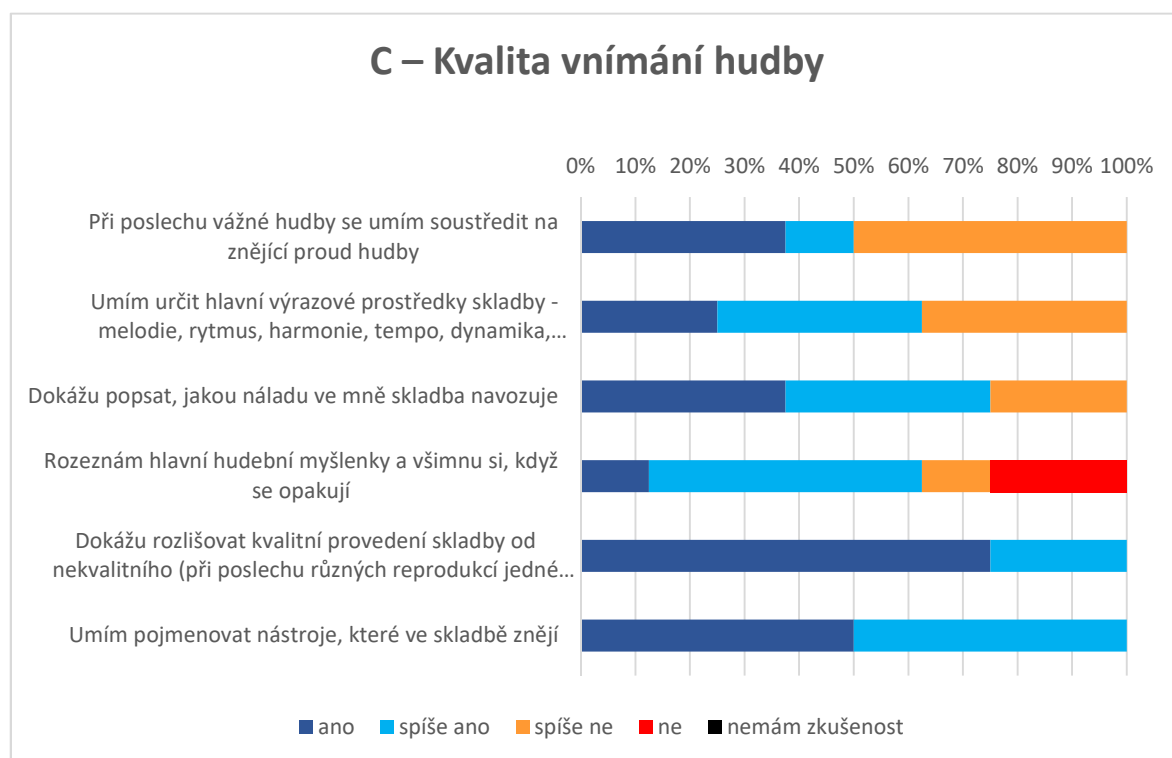
**Graf 22 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

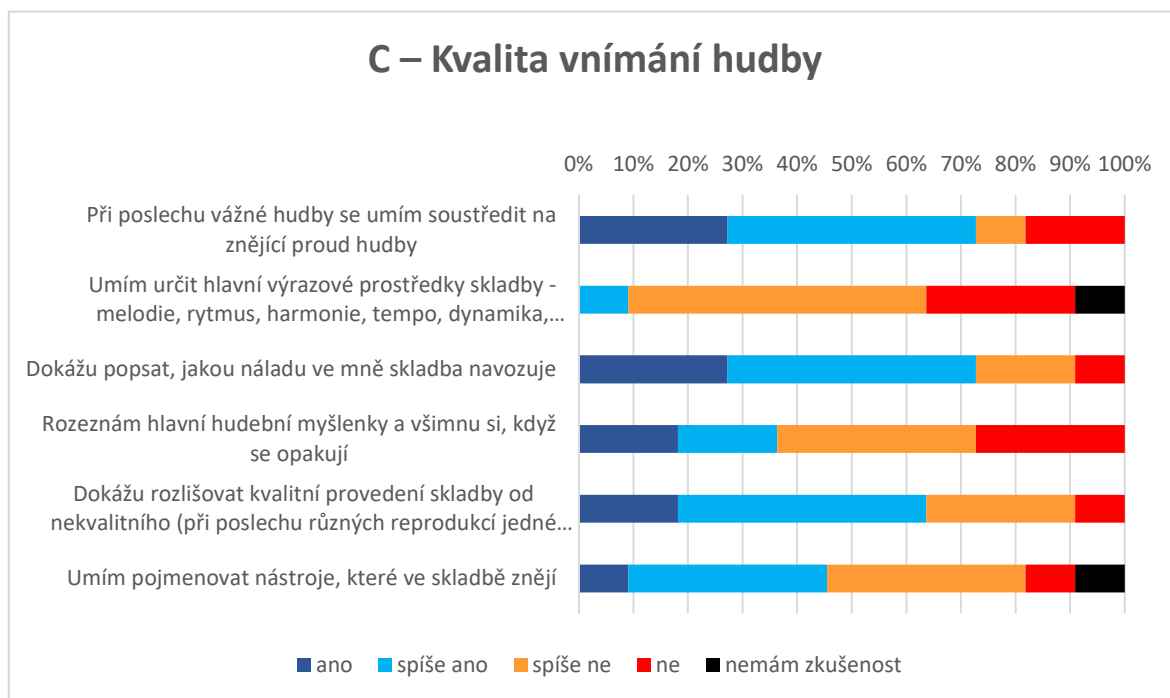
V oblasti praktických hudebních dovedností je ke svým dovednostem skupina B poměrně kritická, v otázce čistoty zpěvu se téměř tři čtvrtiny žáků domnívají, že zpívat neumí, ve skupině A se takto sebekriticky hodnotí pouze jedna čtvrtina dětí. Výrazný rozdíl zaznamenáváme také v otázce hry na školní nástroje. Zatímco ve skupině A si je *jisto*, nebo *téměř jisto*, správnou hrou 100 % dětí a stejný počet dětí by i dokázal zahrát zapsaný rytmus, ve skupině B by uměla správně zahrát podle svých slov necelá polovina dětí a reprodukovat zapsaný rytmus necelých 20 % žáků. 50 % dětí skupiny A říká, že by uměly vymyslet a zapsat jednoduchý rytmický doprovod k písničce, ze skupiny B si je naprostá většina dětí jista, že by to spíše nedokázaly, pouze 10 % uvádí odpověď *ano*. Lepšího výsledku dosáhla v sebehodnocení skupina B v otázce správného držení těla při tanci a přesného provedení tanečních kroků, téměř 55 % žáků odpovídá *ano*, nebo *spíše ano*, zatímco ve skupině A si tím je jistá pouhá čtvrtina dětí.

Graf 23 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A



.Zdroj: Vlastní zpracování.

**Graf 24 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B**

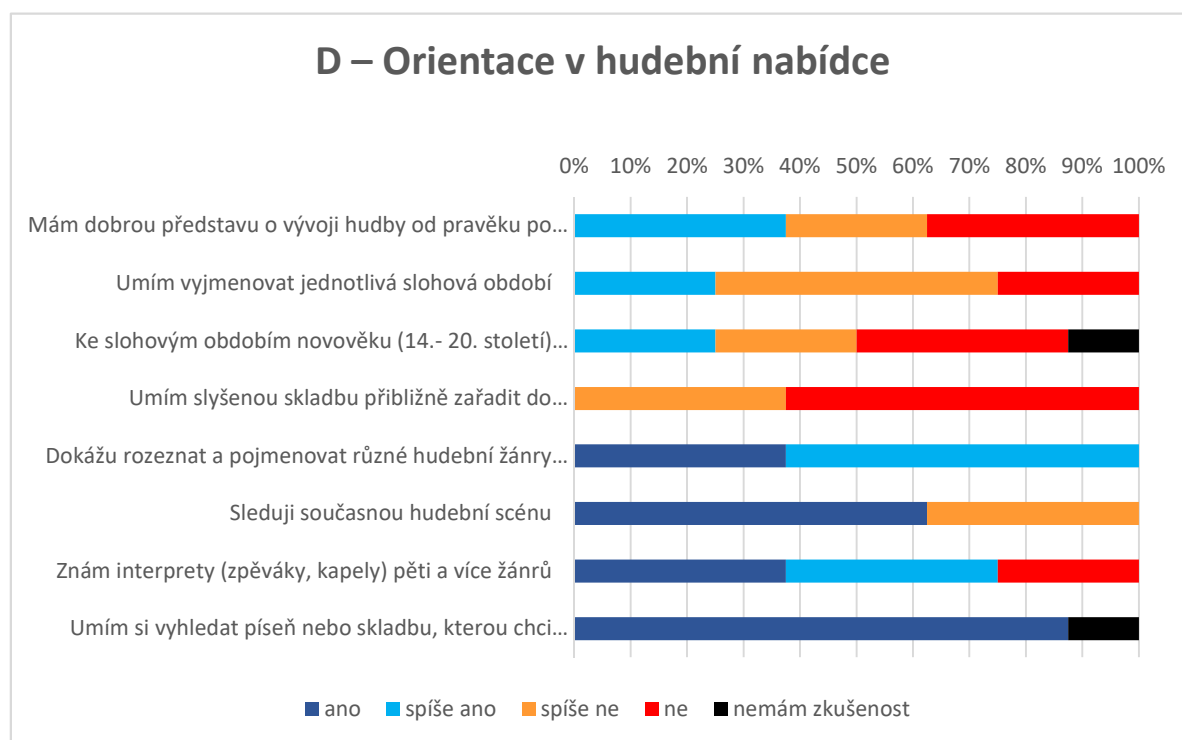


Zdroj: Vlastní zpracování.

V oddíle kvality vnímání hudby je hudební zkušenost obou částí třídy také poměrně rozdílná. Na otázku, zda se umí soustředit při poslechu vážné hudby, tvrdí 50 % žáků skupiny A, že *ano* nebo *spíše ano*, ve skupině B jsou si tím jisté téměř 2 třetiny dětí. Ve skupině A by téměř 2 třetiny dětí dokázaly určit hlavní výrazové prostředky, 90 % žáků skupiny B o sobě tvrdí, že by toto neumělo. V otázce pojmenování hudebních nástrojů si je *jisto*, nebo *téměř jisto*, že by to dokázalo, 100 % dětí skupiny A a pouze 45 % dětí skupiny B.

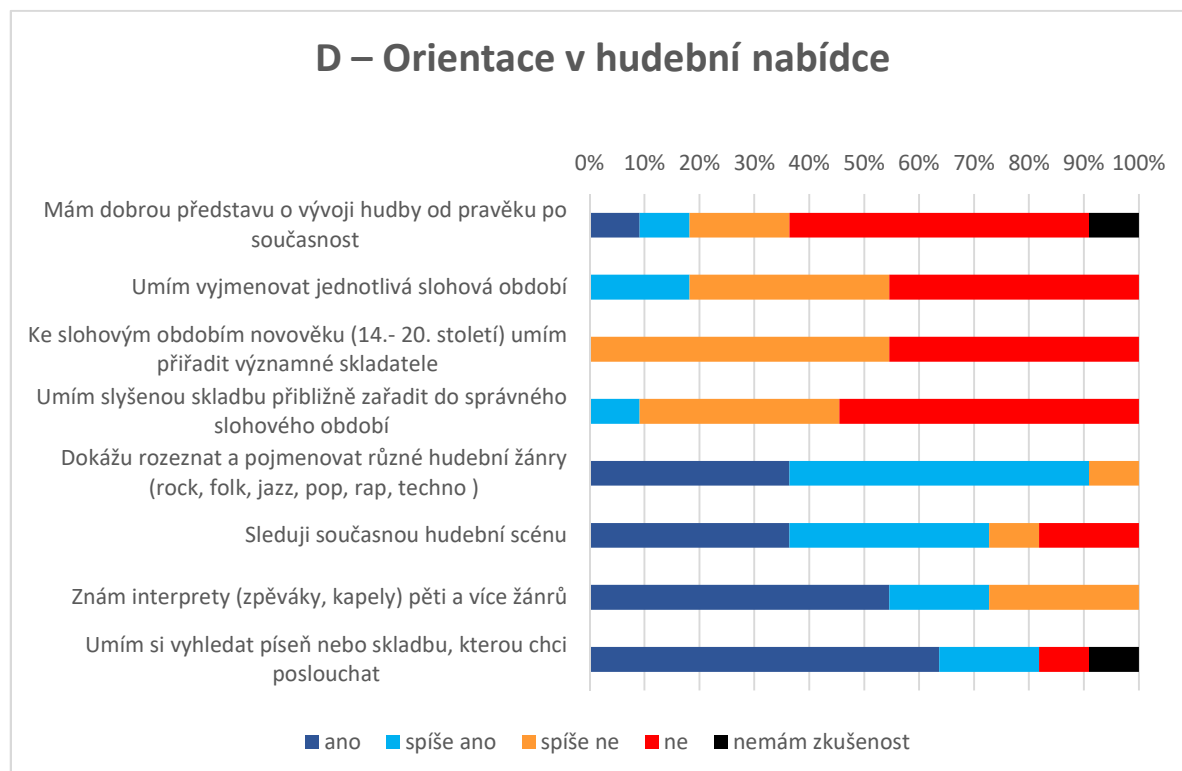


**Graf 25 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s rozšířenou hudební výukou (č. 3 – G), skupina A**



Zdroj: Vlastní zpracování.

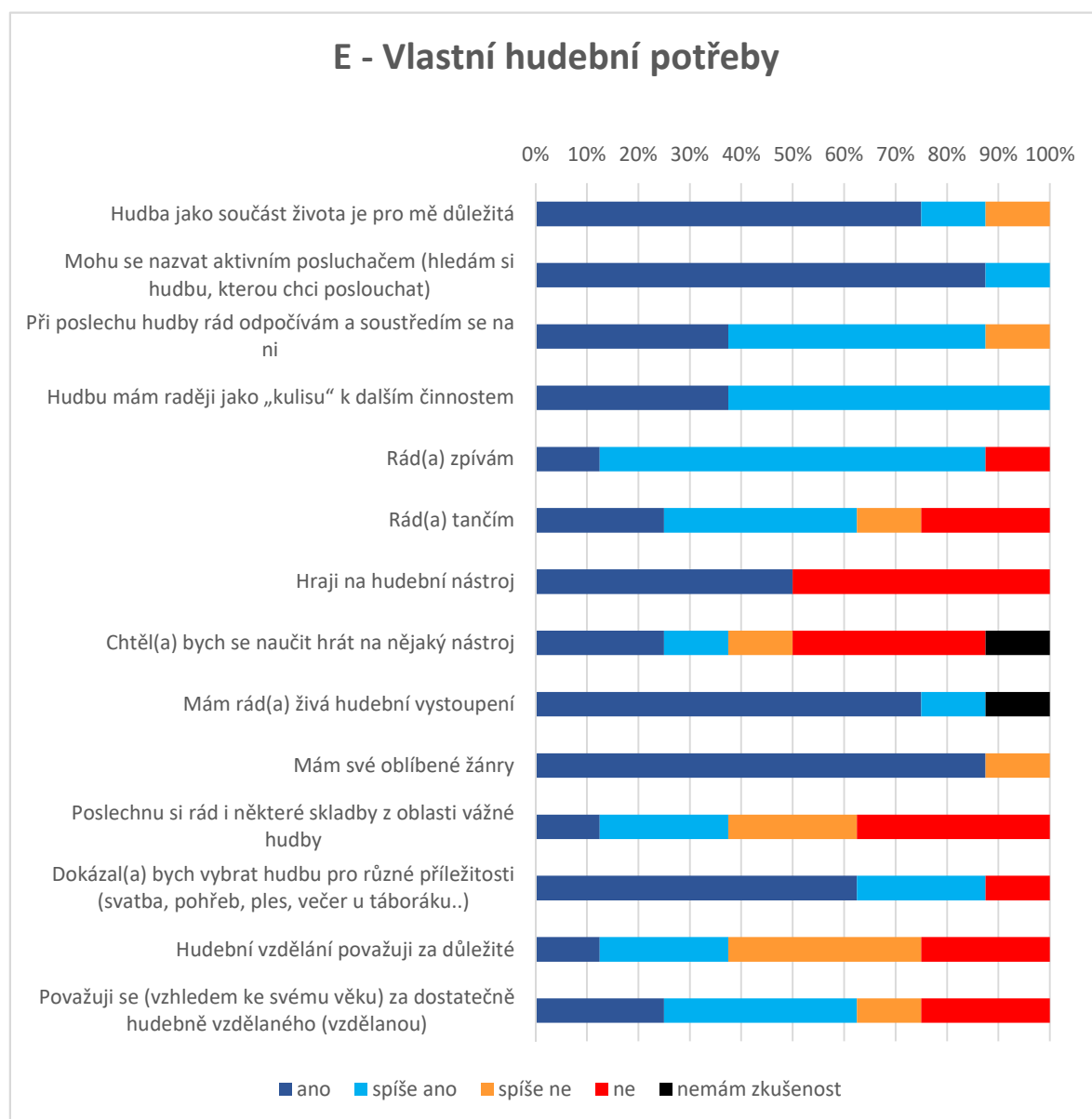
**Graf 26 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s rozšířenou hudební výukou (č. 3 – G), skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

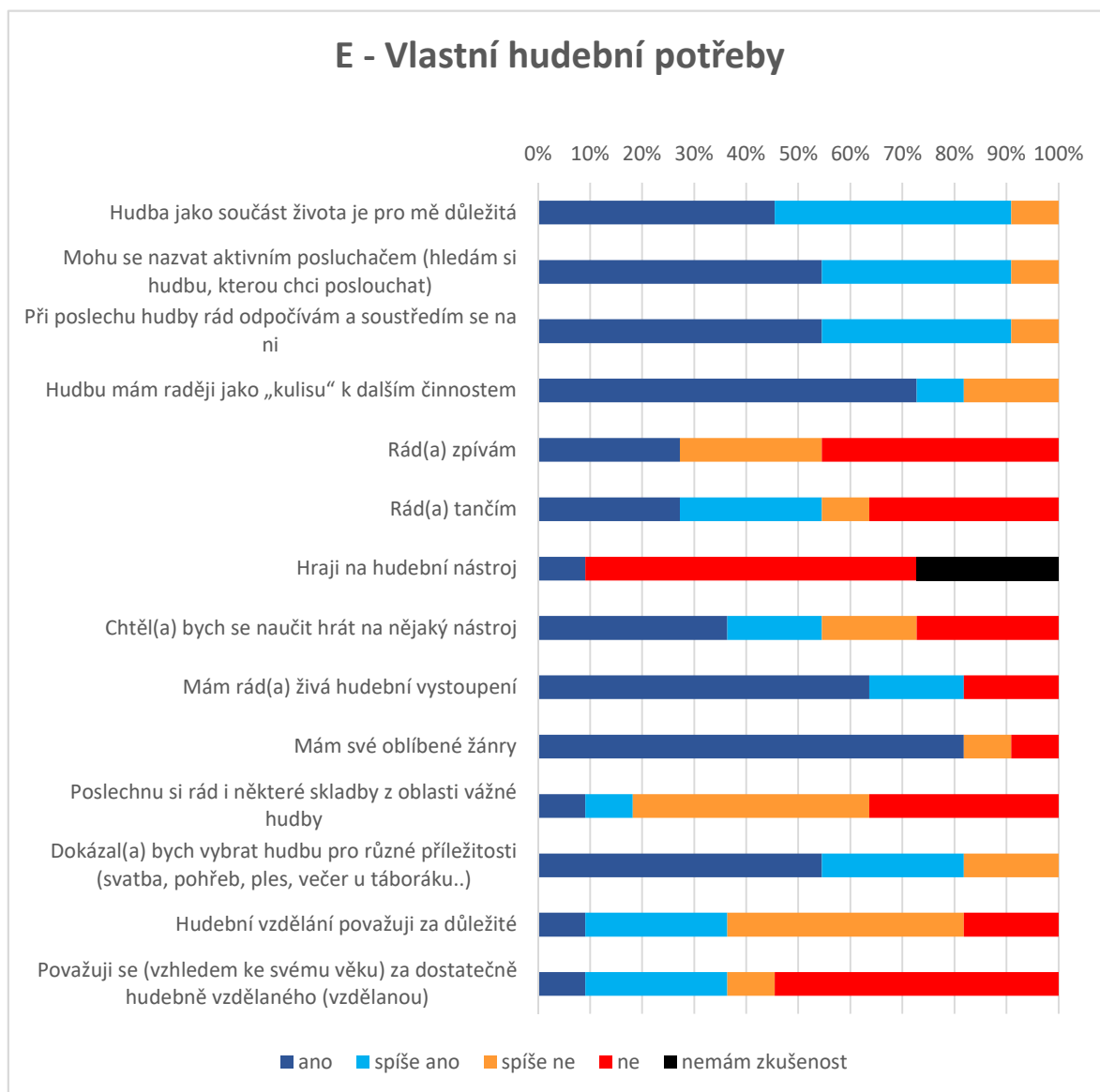
V oblasti čtvrté - orientace v hudební nabídce - se obě skupiny žáků ve svých výsledcích velmi přibližují. Stejně jako v ostatních školách, je zde u obou skupin slabá představa o vývoji hudby od pravěku po současnost. Jen 38 % žáků ze skupiny A tvrdí, že *mají*, nebo *spíše mají*, dobrou představu o vývoji hudby, ve skupině B se o sobě toto domnívá jen 18 % dětí. Vyjmenovat jednotlivé umělecké slohy by *spíše neumělo* nebo *neumělo* 75 % dětí skupiny A a více než 80 % skupiny B, přiřadit slyšenou skladbu přibližně do správného období by podle svého sebehodnocení nedokázal nikdo ze skupiny A a jen necelých 10 % skupiny B. Naopak v rozeznávání a pojmenování různých hudebních žánrů jsou si obě skupiny jisty a v obou případech uvádí *ano* nebo *spíše ano* 90 – 100 % respondentů. Většina žáků z obou skupin by si také uměla vyhledat skladbu, kterou chtějí poslouchat, obě skupiny využívají stejně jako v ostatních testovaných kolektivech jako hudební zdroj převážně mobil a počítač.

**Graf 27 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 - G), skupina A**



Zdroj: Vlastní zpracování.

**Graf 28 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 - G), skupina B**



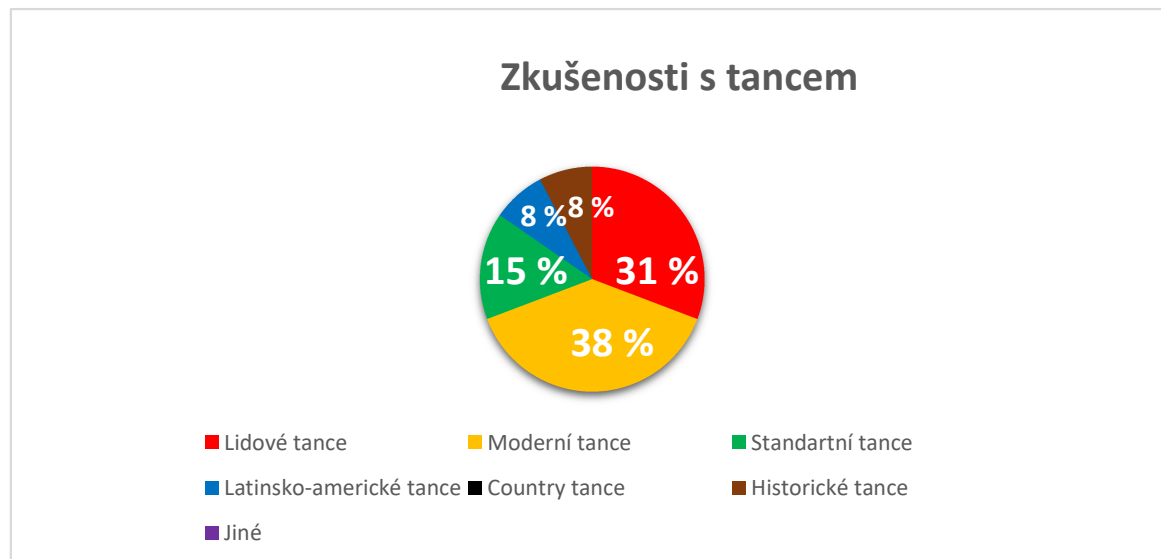
Zdroj: Vlastní zpracování.

Podobná shoda nastává i v páté oblasti hudební gramotnosti – vlastních hudebních potřebách. Naprostá většina dětí z obou skupin uvádí, že je pro ně hudba jako součást života důležitá a nazývají se aktivními posluchači. Rozdíl vidíme především ve vztahu ke zpěvu, kde ve skupině A rádo zpívá 90 % respondentů a ve skupině B pouze necelých 25 % respondentů. Ve skupině A je 50 % žáků, kteří hrají na nějaký nástroj, ve skupině B je to jen 10 % žáků.

Vztah k vážné hudbě si za dobu rozšířeného studia hudební výchovy vypěstovalo 38 % dětí skupiny A, ve skupině „výtvarníků“ je to pouze 18 % dětí.

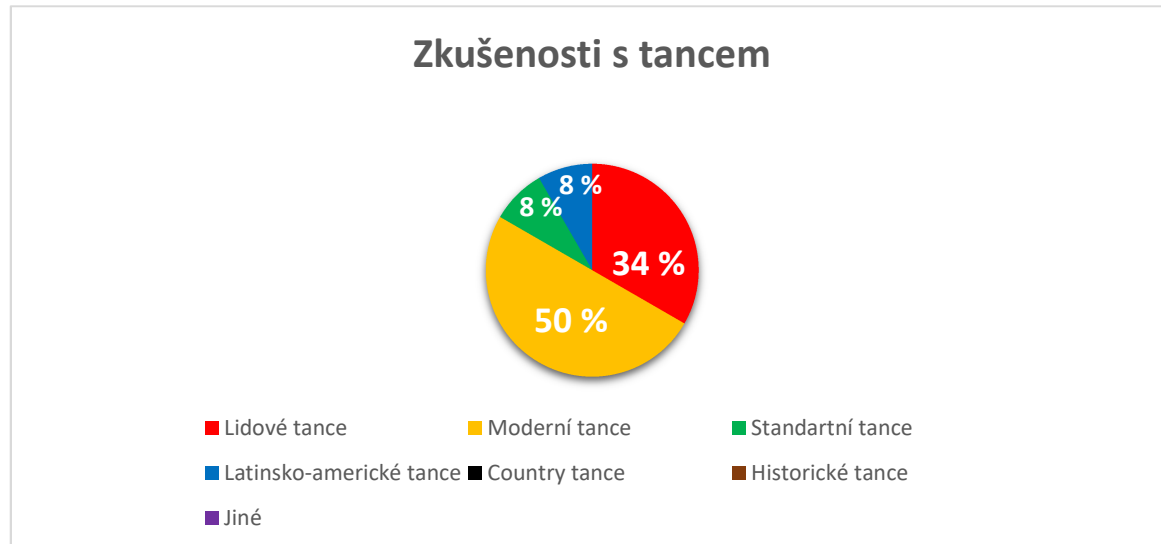
Zajímavé jsou odpovědi na otázky důležitosti hudebního vzdělání. Obě skupiny se na jeho důležitosti shodují v 38 %.

**Graf 29 Zkušenosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) s tancem, skupina A**



Zdroj: Vlastní zpracování.

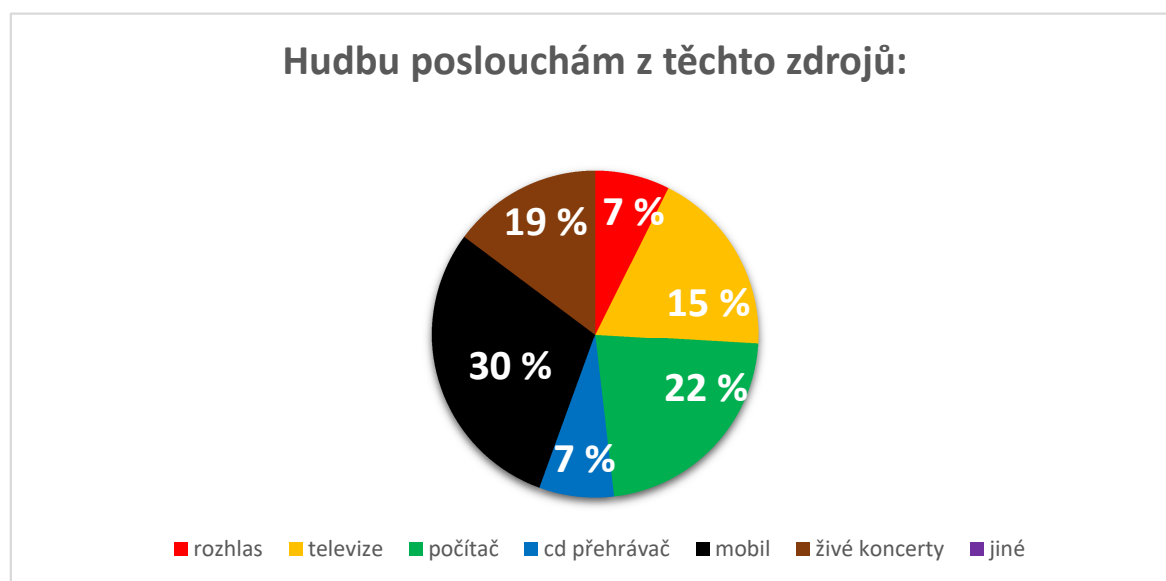
**Graf 30 Zkušenosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) s tancem, skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

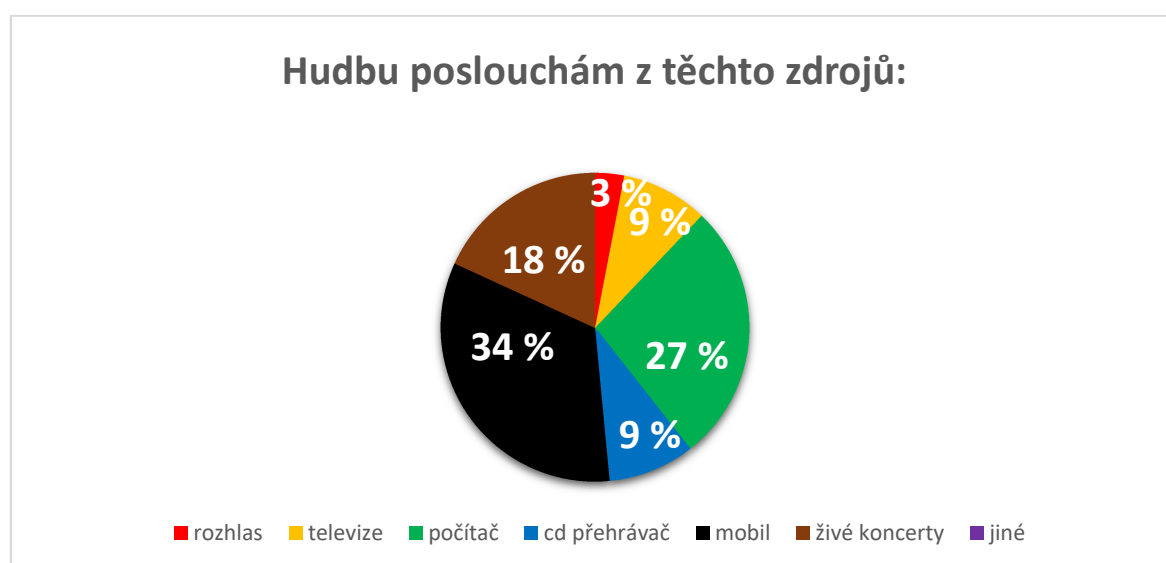
Ve zkušenostech s tancem mají žáci s rozšířenou hudební výchovou výhodu širšího spektra tanců, které si vyzkoušeli. Skupina A uvádí na rozdíl od skupiny B zkušenost s historickými a ve vyšším procentu i se standartními tanci.

**Graf 31 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A**



.Zdroj: Vlastní zpracování.

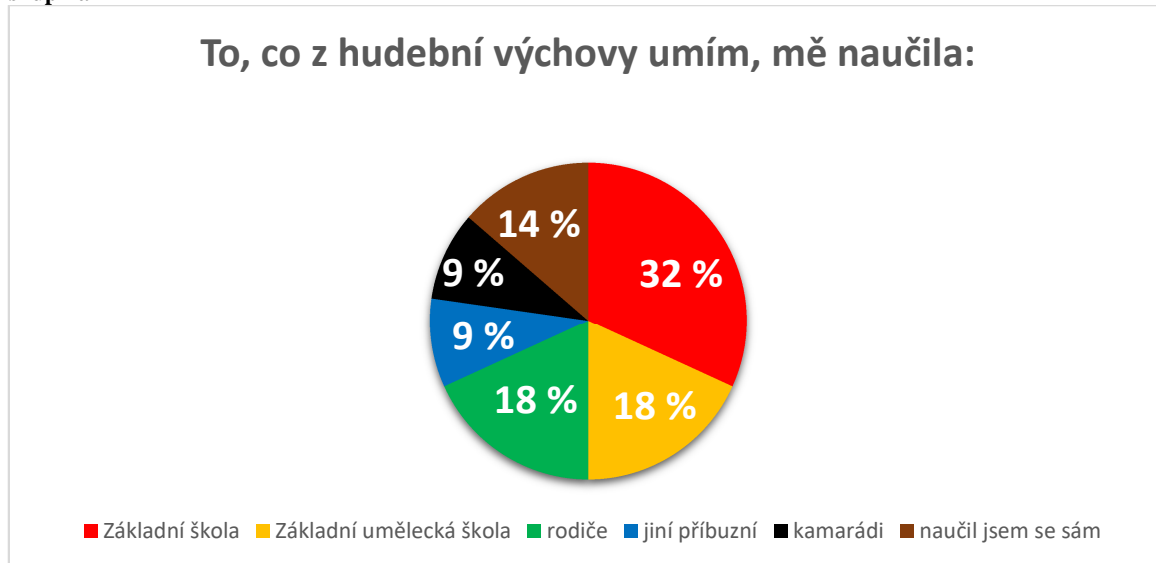
**Graf 32 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

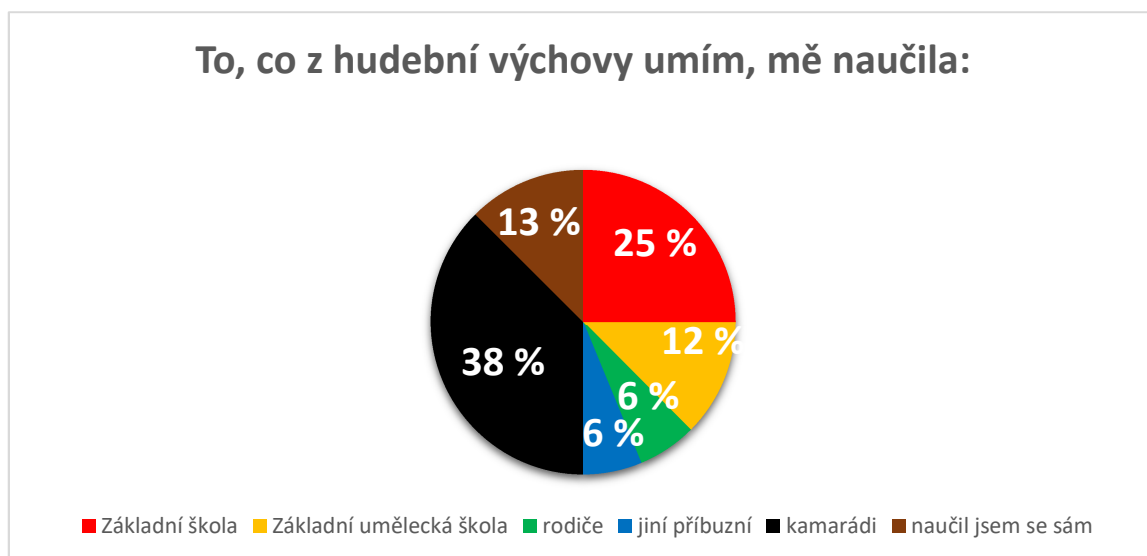
Ve využívání zdrojů hudby se obě skupiny téměř neliší, stejně jako u ostatních zkoumaných skupin je dominantním zdrojem mobil a počítač.

**Graf 33 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A**



Zdroj: Vlastní zpracování.

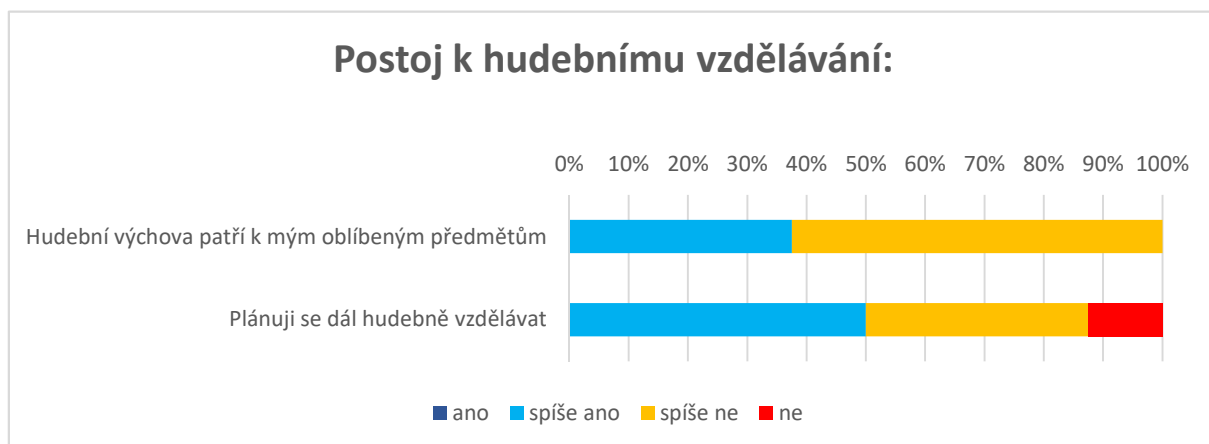
**Graf 34 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

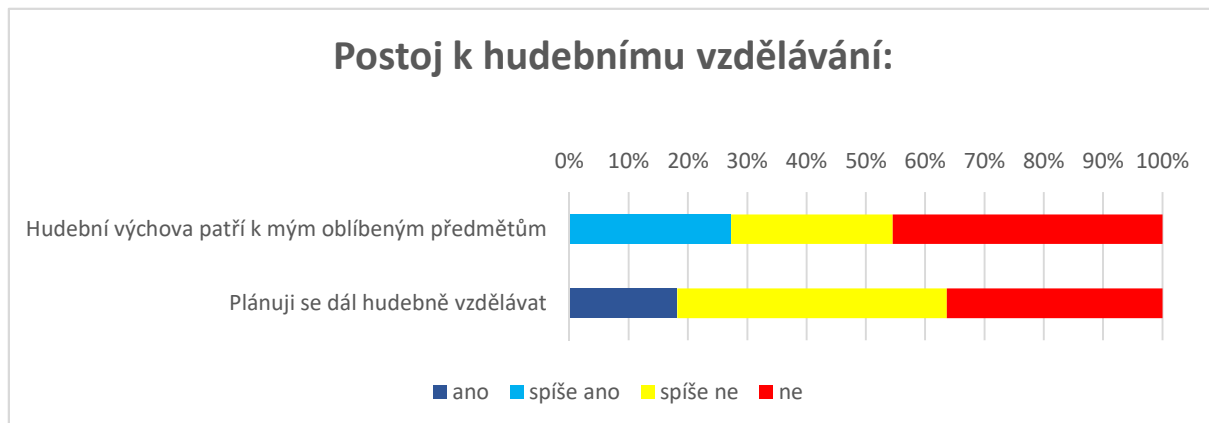
Zajímavé je i srovnání informačních zdrojů – skupina A uvádí ve vyšším procentu základní i základní uměleckou školu, a co považujeme za hodné povšimnutí je to, že u skupiny A je 18 % u položky „rodiče“, proti 6 % uváděných ve skupině B. Můžeme tedy soudit, že rodiče jsou pro děti s rozšířenou hudební výchovou důležitým a relativně častým prvkem motivace a podpory.

**Graf 35 Postoj žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) k hudebnímu vzdělávání, skupina A**



Zdroj: Vlastní zpracování.

**Graf 36 Postoj žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) k hudebnímu vzdělávání, skupina B**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Pokud porovnáme postoj k hudebnímu vzdělávání u obou skupin, můžeme soudit, že za současné situace předmět příliš oblíbený není. U skupiny A neodpověděl *ano* nikdo z dotázaných a *spíše ano* uvádí necelých 40 % žáků. Ani ve skupině B neodpověděl *ano* nikdo z dotazovaných, ale 28 % dětí se vyjádřilo, že *spíše ano*. 50 % žáků skupiny A se *spíše plánuje* dál vzdělávat, ve skupině B si tím je jisto jen necelých 20 % žáků.

Pan učitel, který působí v této třídě, právě dokončuje studium na pedagogické fakultě aprobece Český jazyk- hudební výchova a na této škole učí prvním rokem. Kolektiv vnímá jako velmi nesourodý a poměrně neukázněný, málo motivovaný a sám pochybuje jak o dostatku vlastní autority, tak o oblíbenosti předmětu jako takového. Postavit náplň hodin tak, aby korespondovala s potřebami obou původních specializací a využívala maximálně jejich dosavadních znalostí a dovedností, je pravděpodobně ještě obtížnější úkol než



v běžné deváté třídě, kde jsou „síly“ více vyrovnané. Pan učitel často v hodinách hraje na klavír a věnuje se podle svých slov víceméně rovnoměrně všem činnostem, o něco méně vokálním a hudebně-pohybovým. Nevyužívá většinou žádné výukové materiály. Činností rozvíjejícím hudební tvořivost se věnuje spíše nerad, protože si v této oblasti sám není příliš jistý, hlavně z hlediska vedení výuky, i když si uvědomuje, že by to mohlo děti bavit a motivovat k další práci. Pokud se do takových činností pustí, jde především o instrumentální improvizace nebo rytmizace a melodizace textů.

Nejraději učí hudbu do 60. let 20. století, která je jemu samotnému blízká. Zajímavý je jeho komentář k tématu hudební nauky: uvádí, že jej učí spíše nerad, protože sám nemá příliš jasno v tom, kam až se žáky jít a jak jim výuku tohoto učiva zdůvodnit. S podobným názorem se autor práce setkal i v obou předchozích školách, kdy učitelé pochybují o potřebnosti některého učiva z oblasti hudební nauky – jde především o výšky not a na to navazující učivo, protože celkem správně usuzují, že pokud nejsou tyto znalosti podporovány soustavně praktickým užíváním (například hrou na nástroj), nemají naději se v hlavách dětí dlouhodobě udržet. Také učivo délek not a pomlek považují za důležité pouze ti učitelé, které rytmem dlouhodobě a pravidelně pracují. Stejně tak hudební názvosloví je pro žáky, kteří s ním prakticky nepracují při hudebních činnostech, pouze okrajovou znalostí. Většina učitelů, se kterými se autor této práce setkal, si tedy tvoří vlastní obsah hodin hudební výchovy podle toho, co sami považují za klíčové, případně podle toho, co je jim samotným nejbližší.

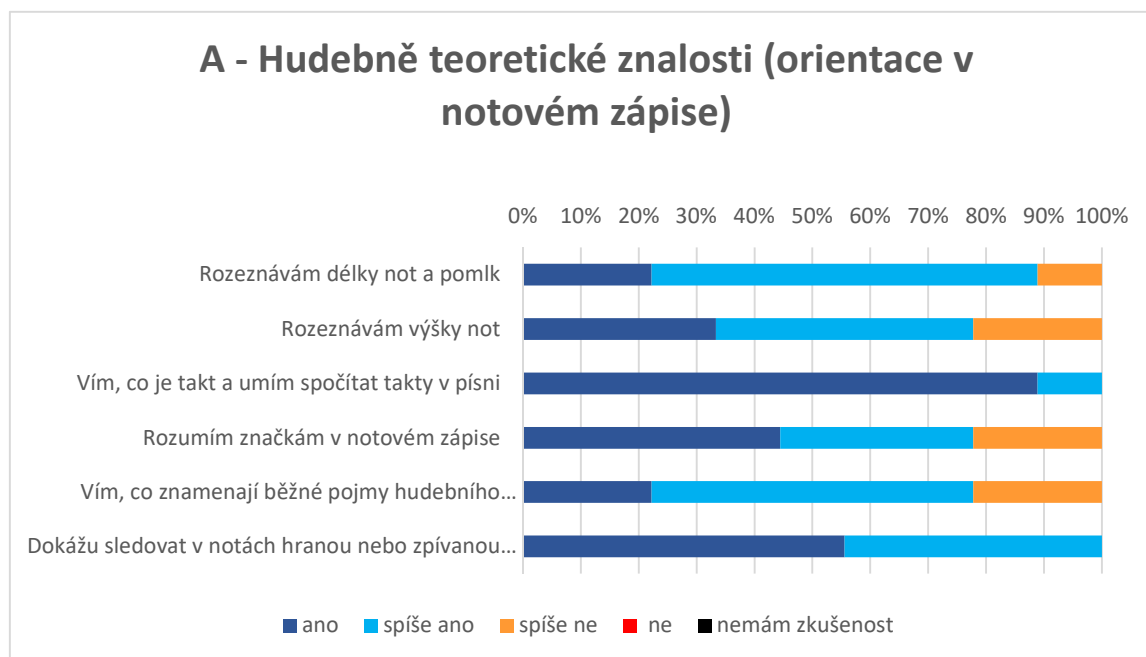
Pan učitel v této škole zatím hledá, jak by obě rozdílné skupiny spojil. Domácí práce nezadává nikdy a zvládnutí látky ověřuje pouze výjimečně, a to testem. Hodnotí ve škále známek 1-3. Jeho osobním cílem je, aby se děti naučily zabývat se i jinou hudbou, než kterou osobně mají rády, nebály se umělé hudby, měly hudbu jako „životního pomocníka“. Co se týče školního vzdělávacího programu, zdědil jej po svém předchůdci a možnosti sdílet zkušenosti z hodin má a občas je využije. Učební materiály nevyužívá podle svých slov většinou žádné a domnívá se, že očekávané výstupy RVP, stejně jako své vlastní cíle se mu zatím daří plnit minimálně. Kolektiv testované třídy označuje jako spíše vzdorující (čtyřkou na pětistupňové škále) a vyučování zde je pro něj činnost vyčerpávající (stupeň 5 z pětistupňové škály). Podle jeho slov je pro něj obtížné komunikovat s žáky, je na začátku své pedagogické kariéry a všechno je pro něj nové. Přesto uvádí, že spíše plánuje učit hudební výchovu dál, zdá se mu důležité předat dětem zkušenosti s hudbou a

věří, že se mu těžkosti a nezdary podaří postupně odstranit a učit tak, aby dosahoval svých cílů.

Pokud bychom měli shrnout, jak tento kolektiv plní očekávané výstupy RVP, můžeme konstatovat, že děti ze skupiny A by pravděpodobně ve většině obstály, vyjma znalostí a dovedností z oblasti dějin hudby, protože jejich znalosti a praktické dovednosti z oblasti hudební nauky jsou stále ještě na uspokojivé úrovni. Žáci skupiny B by naopak ve většině bodů neuspěli, protože jim chybí dlouhodobá praktická zkušenost s jednotlivými činnostmi a ani k prostému zpěvu jich většina nemá dobrý vztah.

#### 4.4.1.4 Základní škola s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 - J)

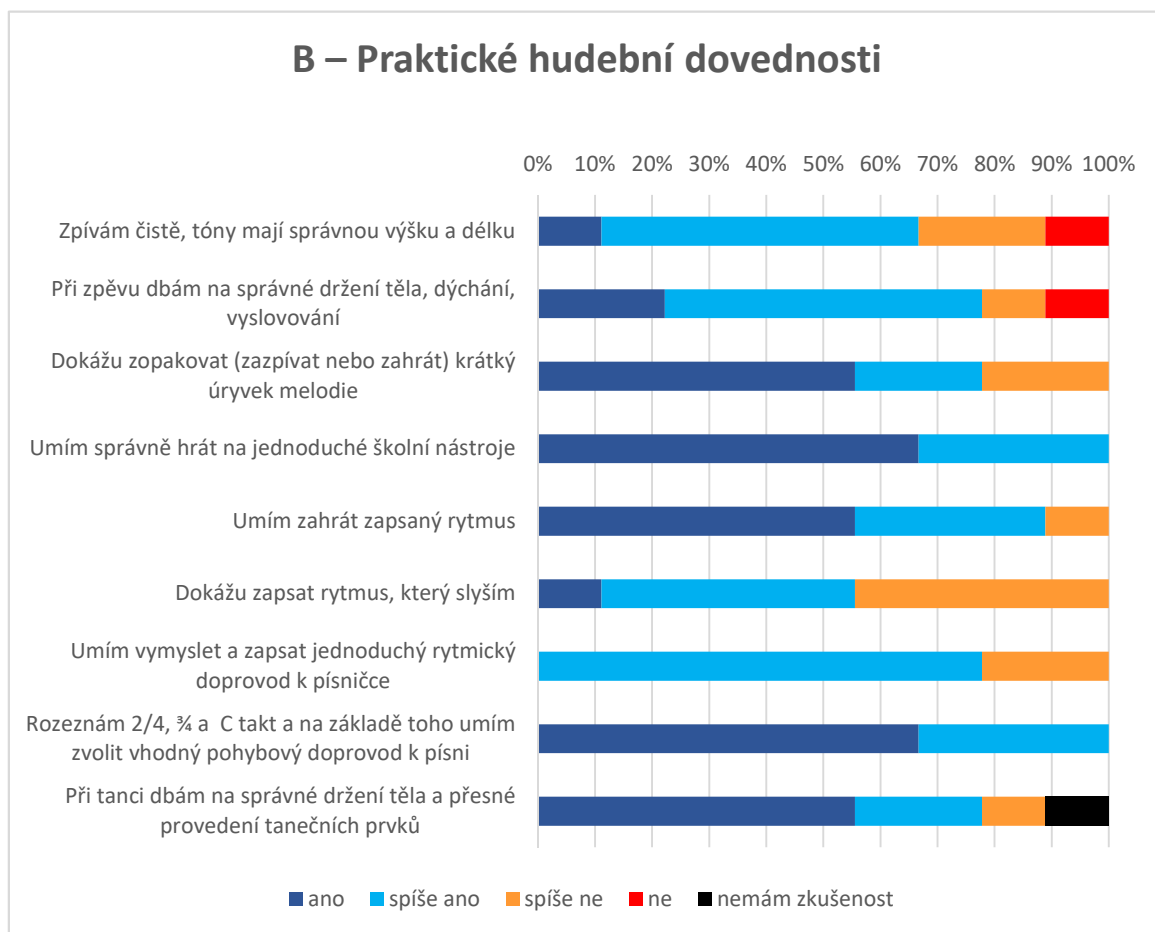
Graf 37 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J)



Zdroj: Vlastní zpracování.

Nejlepších výsledků ze všech čtyř testovaných škol dosáhla právě tato škola s rozšířenou výukou hudební výchovy od 1. do 9. třídy. V oblasti hudebně teoretických znalostí se vůbec nevyskytují odpovědi *ne* nebo *nemám zkušenost*. 90 % žáků uvádí *ano* nebo *spíše ano* na otázku, zda rozeznávají délky not a pomlk, stejné procento se domnívá, že rozumí základním pojmům hudebního názvosloví, necelých 80 % rozezná výšky not, takty v písni umí spočítat zcela bezpečně také 90 % dětí a 100 % dotázaných si je *jisto*, nebo *téměř jisto*, že by uměly sledovat hranou melodii v notách. Test praktických dovedností ukázal, že až na délky not a pomlk, kde děti často chybovaly v názvech pomlk, jsou jejich znalosti na dobré úrovni a sebehodnocení odpovídá výsledkům praktického testu.

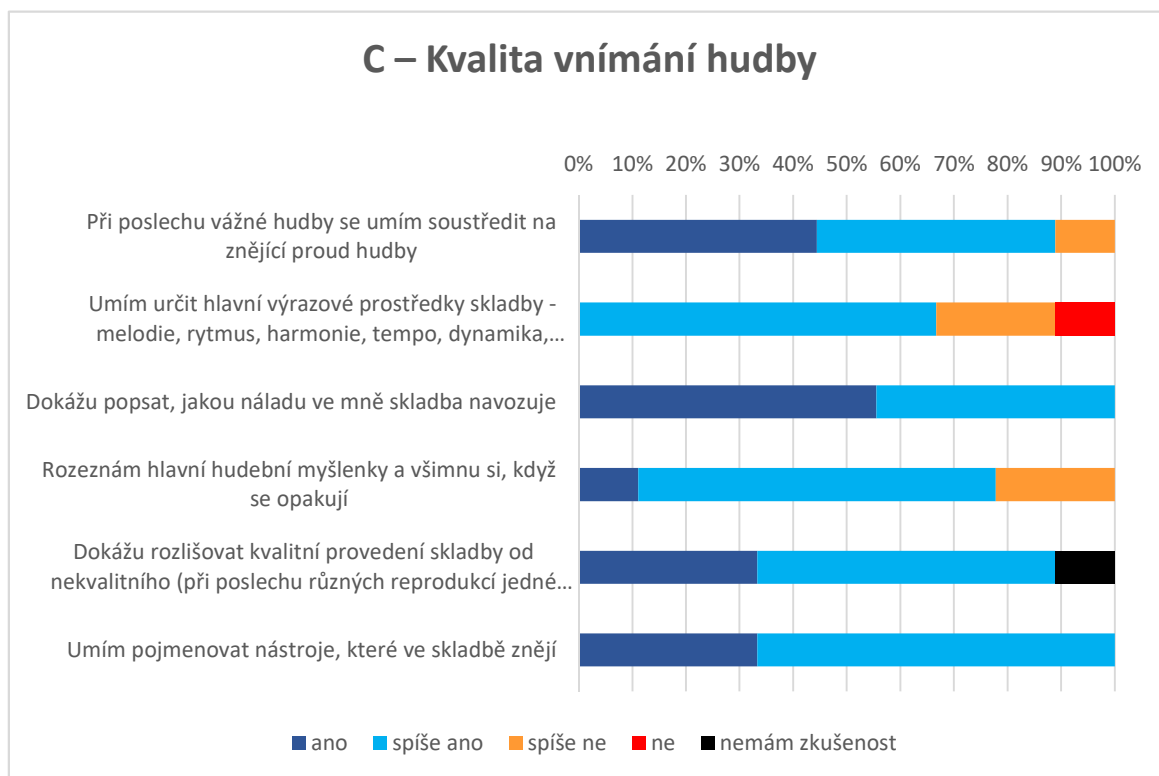
**Graf 38 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

V praktických hudebních dovednostech si nejvíce věří v otázkách týkajících se hry na školní nástroje, 65 % dětí říká *ano* a 35 % *spíše ano* na otázku, jestli na ně umí správně zahrát. 55 % žáků by s jistotou dokázalo zopakovat krátký melodický úryvek a zahrát zapsaný rytmus. Pouze 10 % dětí o sobě uvedlo, že neumí zpívat čistě a že nedbají o správné držení těla, dýchání a výslovnost. 100 % dětí se domnívá, že by *dovedlo* nebo *spíše dovedlo* určit takt písne a zvolit vhodný pohybový doprovod.

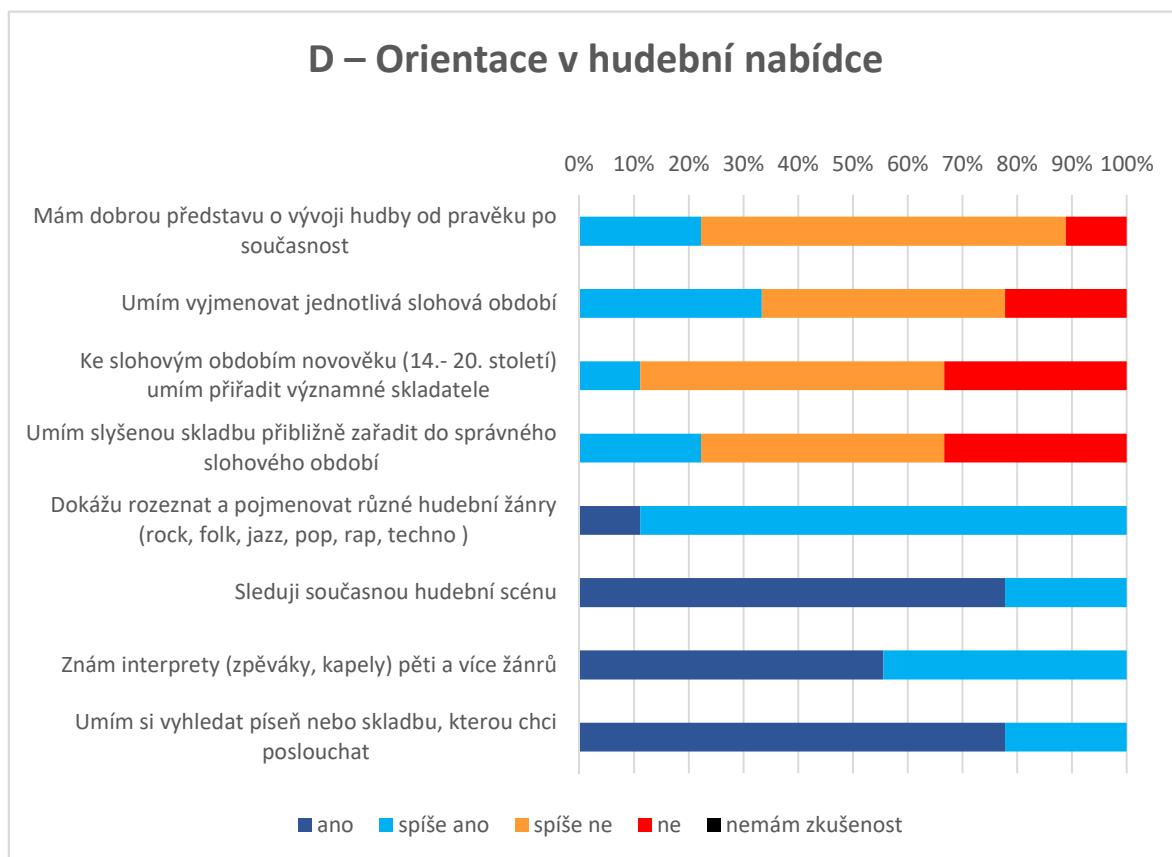
**Graf 39 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Také ve třetí oblasti – kvalitě hudebního vnímání, si tato skupina vede dobře. Pouze 10 % žáků by se podle svých slov *spíše neumělo* soustředit na znějící proud hudby, všech 100 % žáků by *umělo* nebo *spíše umělo* pojmenovat hudební nástroje a popsat, jakou náladu v nich hudby navozuje. Dobrou znalost zvuku hudebních nástrojů potvrdil i praktický test. O něco méně jistí jsou si žáci v rozeznávání hlavní hudební myšlenky a jejího opakování, tady odpovědělo *spíše ne* 22 % dětí a ještě o něco méně zkušeností mají s určováním hudebně výrazových prostředků ve skladbě. Ani jeden respondent si nebyl zcela jistý touto dovedností, 65 % ale uvedlo na tuto otázku *spíše ano*. Nutno připomenout, že sebehodnotící dotazník následoval bezprostředně po krátkém poslechovém testu, kde respondenti tento úkol plnili, a bylo jim vysvětleno, čeho si ve skladbách mají všímat. Stejně jako v ostatních skupinách, i tady děti rychle pochopily, na co se při poslechu mají soustředit a splnění úkolu pak nebylo obtížné.

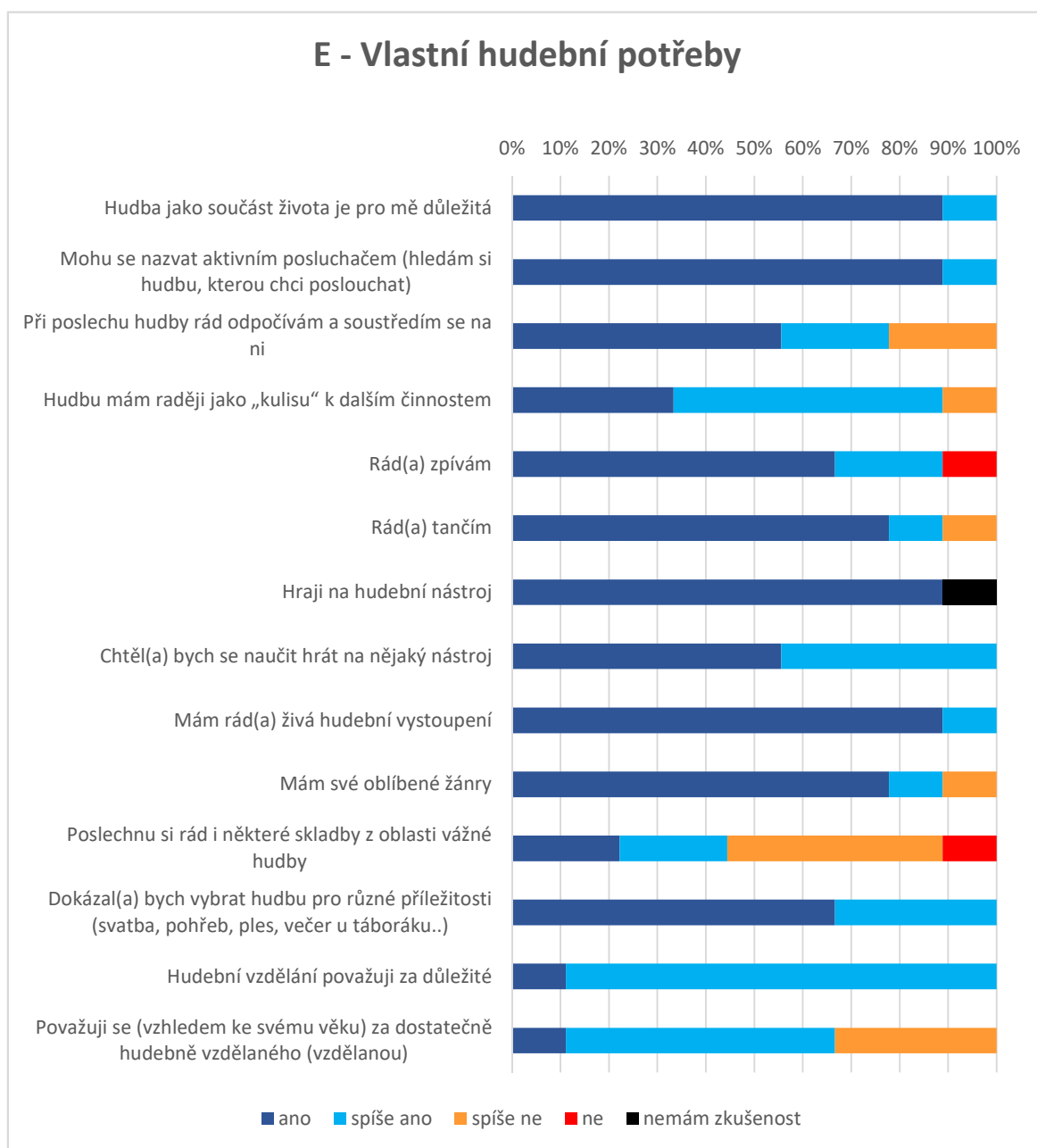
**Graf 40 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s rozšířenou hudební výukou (č. 4 – J)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Ve čtvrté oblasti hudební gramotnosti se opět setkáváme se stejným jevem, jako u předchozích skupin. Velmi malé procento dětí se orientuje ve vývoji dějin hudby. Téměř 80 % žáků si je jisto, že nemají dobrou představu o hudebním vývoji a že by neuměli slyšenou skladbu zařadit do správného slohového období a 90 % tvrdí, že by neuměli ke slohovým obdobím novověku přiřadit významné skladatele. Tento údaj přesně koresponduje s výsledky testu, kde některé dívky určily bez chyby pouze představitele romantismu. Naopak orientaci na současnou hudební scénu vykazují dobrou. Téměř 80 % odpovídá *ano* na otázku, zda sleduje současnou scénu, jsou si jisté v pojmenování žánrů i interpretů k nim patřícím.

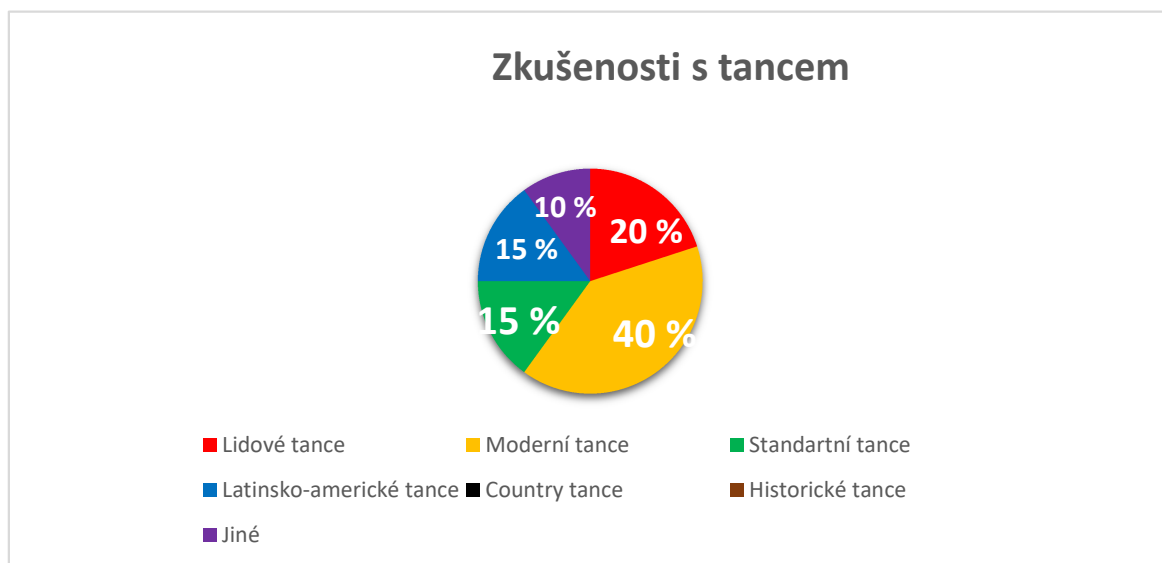
**Graf 41 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J)**



Zdroj: Vlastní zpracování.

Vlastní hudební potřeby má tato skupina silné, 90 % z těchto dětí hraje na nějaký hudební nástroj, stejný počet má rád živá hudební vystoupení, aktivně si vyhledává hudbu, kterou chce poslouchat, a hudbu jako takovou považují všechny tyto děti za důležitou součást svého života. Hudební vzdělání považuje za důležité všech 100 % žáků a to je velmi příjemné zjištění v porovnání s ostatními zkoumanými skupinami, kde se tento údaj pohybuje mezi 30 -40 %.

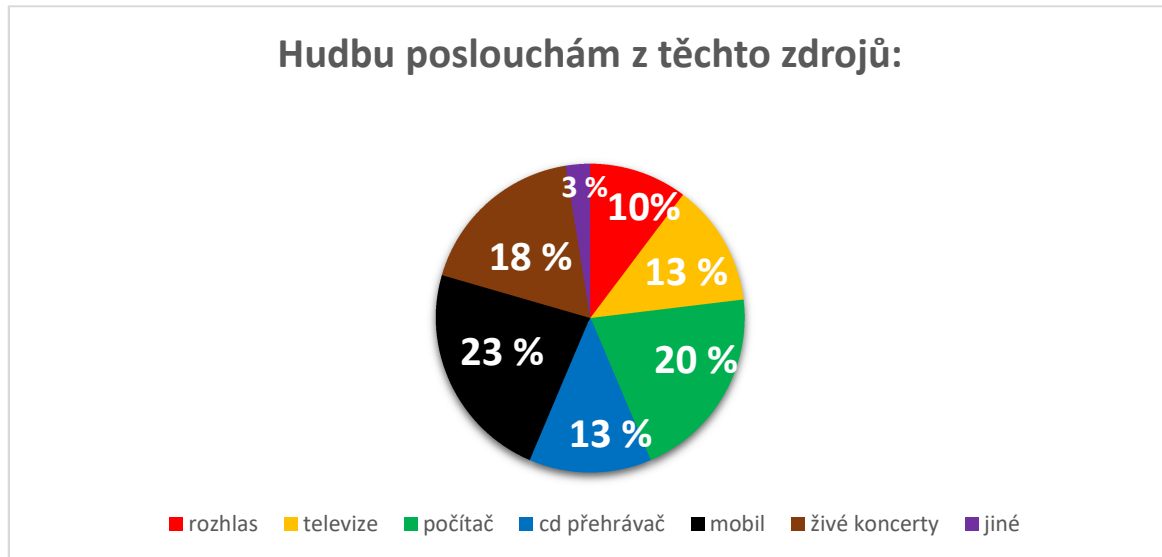
**Graf 42 Zkušenosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) s tancem**



Zdroj: Vlastní zpracování.

I v této zkoumané skupině jsou dominantní zkušenosti s tancem moderním, zcela chybí zkušenosti s tanci historickými nebo např. country.

**Graf 43 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J)**

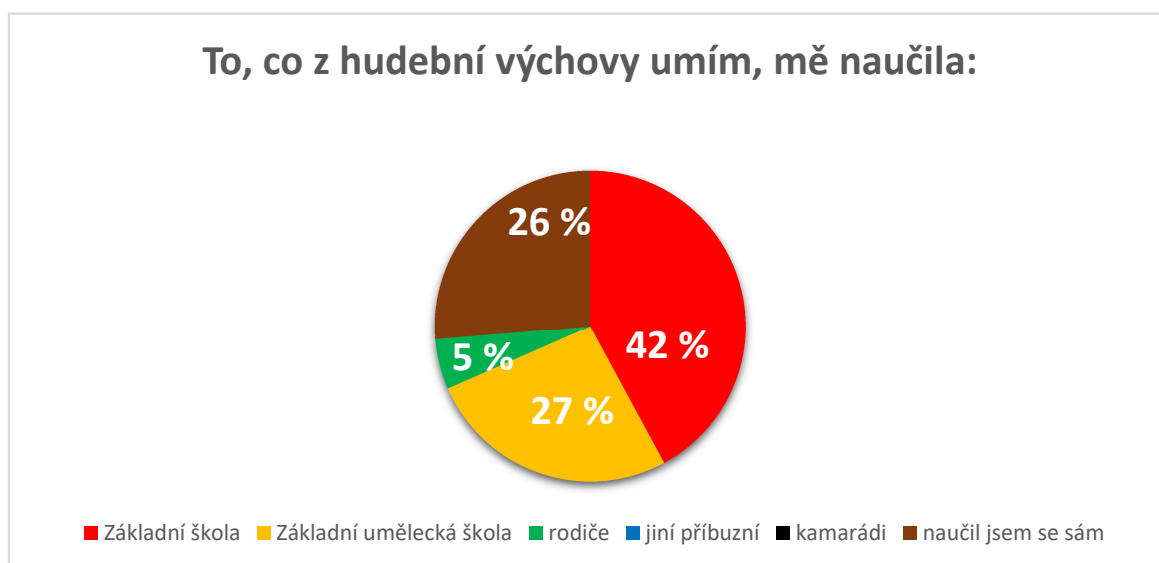


Zdroj: Vlastní zpracování.

K poslechu hudby jsou využívány různé zdroje, a to poměrně rovnoměrně, i když i tady převládá mobil a počítač.



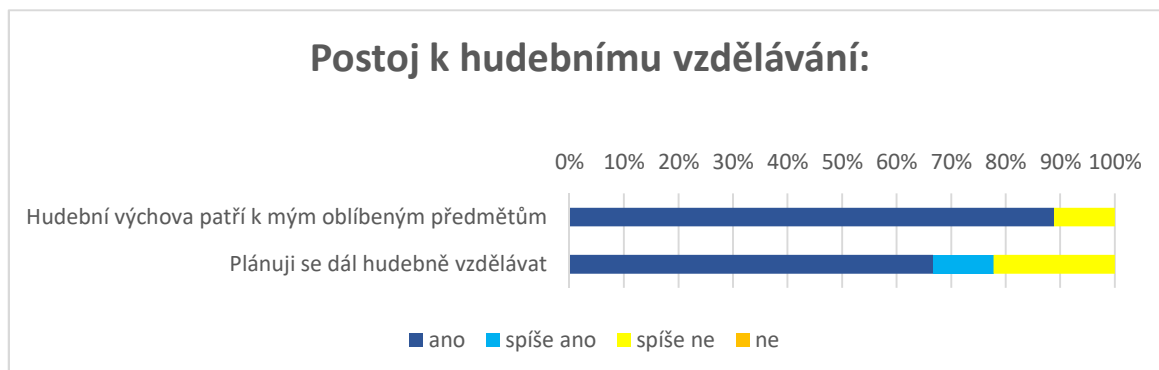
Graf 44 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J)



Zdroj: Vlastní zpracování.

Ze všech zkoumaných vzorků uvádí tyto děti v nejvyšších procentech jako zdroj informací základní školu a uměleckou školu. ZUŠ navštěvuje 27 % žáků.

Graf 45 Postoj žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) k hudebnímu vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování.

Jak můžeme vidět na posledním grafu, 90 % těchto žáků uvádí, že hudební výchova je jejich oblíbený předmět a téměř 80 % z nich se *plánuje* nebo *spíše plánuje* dál hudebně vzdělávat.

Pan učitel, který tuto skupinu dětí vede, má 13 let praxe, aprobaci hudební výchova-sbormistrovství. Ve výuce používá pracovní sešity a elektronické materiály. V hodinách se věnuje převážně činnostem vokálním, instrumentálním a poslechovým. Hudebně tvořivým činnostem se věnuje podle svých slov občas rád, protože je to přínosné, ale záleží na třídě.

Převážně to „funguje“ na 1. stupni, kde se s dětmi věnuje instrumentálním nebo pohybovým improvizacím a také tvorbě vlastních rytmicko-melodických ploch. Nejraději se ale věnuje se žáky praktickému muzicírování, zpěvu i instrumentálním činnostem a také dějinám hudby. Nerad se zabývá pohybovými aktivitami, protože jak uvádí, je v tomto ohledu méně nadaný. S testovanou třídou, kde je, jak už bylo výše uvedeno, 10 dívek, se věnuje převážně nácvičku skladeb na vystoupení. Repertoár domlouvá společně s žáky, společně pracují na úpravách písní a secvičují je. Využívá jejich instrumentálních dovedností, které mají ze ZUŠ, ale také je sám na nástroje učí. Sám hraje na klavír, bicí, baskytaru a flétnu, třída je nadstandardně vybavena nejen různými rytmickými nebo rytmicko- melodickými nástroji, ale také další potřebnou technikou – mixážním pultem, zesilovači, mikrofony a podobně.

Žáky prověřuje pravidelně provedením písní na koncertech a také testy, hodnotí ve škále 1-5, aby tak odlišil vysokou aktivitu od nízké. Jeho osobním cílem je, aby žáci pronikli do hudby na hlubší úrovni, měli co nejméně předsudků, rozeznávali kvalitu, zažili jiný způsob vnímání a učili se samostatné spolupráci se spolužáky a odpovědnosti za výsledek společné práce.

Své zkušenosti z výuky má příležitost sdílet a občas tak činí, ŠVP vytvářel s kolegy, ale poslední úpravy si už dělal sám. Domnívá se, že očekávané výstupy RVP, stejně tak i své osobní cíle, se mu daří plnit částečně. O testované třídě mluví jako o velmi dobře spolupracujícím kolektivu, kde je vyučování prací radostnou, i když náročnou. Je rád, že se může věnovat svému zájmu (hudbě, kterou má sám rád), náročnost vidí v nutnosti vysoké míry aktivizace, větší než v jiných předmětech a zároveň v rozdílnosti přístupu jednotlivých tříd k jednotlivým aktivitám. Nelze mít jeden univerzální vyučovací model. Zároveň jde o prostředí náročné hlukově, resp. psychicky. Od žáků má ale většinou pozitivní zpětné vazby, a proto plánuje se této profesi věnovat i v budoucnu.

Pokud bychom celkový obraz této skupiny porovnali s očekávanými výstupy RVP, mohli bychom konstatovat, že kromě oblasti dějin hudby tito žáci splňují všechny požadavky na úroveň znalostí a dovedností v 9. třídě. Využívají své individuální hudební schopnosti k hudebním aktivitám, uplatňují pěvecké nebo instrumentální dovednosti, dokáží zpívat ve většině nejen v jednohlase, ale i vícehlase, dokáží reprodukovat části skladeb, vytváří doprovody nebo hudební improvizace a orientují se v proudu znějící hudby. Protože těžiště jejich práce je v hodinách hudební výchovy v praktickém muzicírování, jsou si v těchto

dovednostech jisté. Dobré výsledky této třídy pravděpodobně způsobilo několik faktorů – třída je složená výhradně z dívek, je jich tu pouze 10, mají nadšeného a velmi schopného pedagoga, hudební výchově se věnují 3 hodiny týdně v rámci školního vyučování a další hodiny v ZUŠ, kde studují různé nástroje. Takový souběh pozitivních okolností se v jiné zkoumané skupině neobjevil.

#### **4.5 Závěry z výzkumu a verifikace hypotéz**

Výsledky testů a sebehodnotících dotazníků ze všech čtyř škol ukazují zřetelně, že hudební gramotnost žáka 9. třídy, tak jak ji definuje RVP ZV, je plněna většinou pouze žáky, kteří se vzdělávali v programu rozšířené hudební výchovy a to nikoli beze zbytku, ale především v praktických znalostech a dovednostech. Na okraji i u těchto žáků zůstává chápání hudebního vývoje, znalost hudebního názvosloví a velkou zkušenost nemají ani s poslechovými činnostmi, konkrétně s vnímáním hudebně-výrazových prostředků. Ani pohybová vyspělost a volba vhodných hudebně pohybových prvků nepatří mezi dovednosti, které by si osvojili při hodinách hudební výchovy a pokud v dotaznících na tyto otázky odpovídali žáci kladně, měli na mysli spíše moderní tanec, než tance různých stylových období nebo tance lidové, jak požaduje RVP ZV. Těmto dětem nejvíce pomáhá dovednost hry na hudební nástroj. Šetření ukázalo, že nadpoloviční většina z nich hraje na hudební nástroj a většinou dochází do umělecké školy, kde si vzdělání dále prohlubuje. Takové děti nemají proto problémy uchovat si znalost délek a výšek not, obecně mají kladný vztah k hudebnímu vzdělávání a například i k umělé hudbě.

Děti z našeho šetření, které prošly běžným vzdělávacím programem, neplní z valné většiny očekávané výstupy vzdělávacího obsahu hudební výchovy a pokud vůbec mají kladný vztah k předmětu, je to ze zcela jiných důvodů, než by si pedagog přál. Obvykle hodiny komentují slovy: *„je to pohoda...odpočinkový předmět...nemusíme nic dělat...nemusím se na ní učit....“* a podobně. Při porovnání oblíbenosti předmětu u třetího vzorku respondentů, kde se sešli v jedné třídě žáci z běžného programu a žáci s rozšířenou hudební výchovou, je patrný propad zájmu u „hudebníků“. Zaujal nás jeden komentář: *„nebaví mě, co v hodinách děláme, podle mě je hudební výchova o hlavně o rozvoji kreativity“*. Žáci z této skupiny ztrácí o předmět zájem, protože podle jejich vyjádření už v hodinách nedělají to, na co byli zvyklí. V běžných školách se pedagogům daří žáky, kteří rádi zpívají, motivovat častým zařazováním zpěvu, ale jde o neobvyklou situaci, která se týká repertoáru, který si volí žáci sami a je tedy na místě otázka, jestli se tímto způsobem dostatečně rozvíjí jejich

hudební dovednosti a tříbí hudební vkus. Ani jedna ze zkoumaných skupin se nevěnuje vokálním činnostem v pravém slova smyslu, tedy intonačním dovednostem, čtení a zápisu rytmického schématu písní, vícehlasým zpěvům, rozšiřování hlasového rozsahu a podobně. Podobně je to i s poslechovými činnostmi, které se často zaměřují, možná v zájmu větší obliby předmětu, na současnou hudební produkci – žáci například vypracovávají referáty na své oblíbené interprety a pouští spolužákům hudební ukázky. Podle zjištěných údajů mají děti z běžných základních škol poměrně malou praktickou zkušenost jak z instrumentálních, tak poslechových činností, a to jim významně znesnadňuje orientaci v hudbě jako takové. Většina znalostí, které mají, se týká toho, co sami poslouchají. Jak jsme si mohli všimnout, ve výsledcích testů i dotazníku, byli nejúspěšnější právě v určování hudebních žánrů. Ve většině se označují za aktivní posluchače, ale je to právě a jen jejich hudební vkus a nikoli stále se rozšiřující vzdělávání, které významně předurčuje směr jejich hudebního vývoje a dává jasné hranice úrovní jejich vlastní hudební gramotnosti.

Informace, které jsme získali během výzkumného šetření ve čtyřech různých školách, ukazují, jak úzce souvisí zaměření učitele s úrovní vzdělání žáků. Činnosti, které se odehrají ve výuce pouze nárazově, nemají na hudební gramotnost dětí žádný účinek. Jen ty činnosti, kterým se pedagog věnuje pravidelně a soustavně, mají žádoucí výsledek. Podívejme se ještě jednou na vzorek č. 1 - v této škole se paní učitelka nejraději věnuje zpěvu, poslechovým činnostem a také dějinám hudby. Někteří žáci rádi zpívají, protože si mohou většinou volit repertoár: „*baví mě to, protože zpíváme....zpíváme moderní písničky....zpívání mě baví*“. Mají dobrou posluchačskou zkušenost, 65 % se umí soustředit na proud znějící hudby, v 80 % jsou si jisti, že by dokázali popsat pocity, které v nich hudba navozuje, vcelku úspěšně rozeznávají hudební nástroje. Je otázkou, jak poslechové činnosti v praxi probíhají, protože s pojmem hudebně-výrazové prostředky se pravděpodobně někteří setkali poprvé. V dějinách hudby moc silní nebyli a tady paní učitelka, shodně s dalšími říká, že obtížně hledá cestu, jak jim tuto látku přiblížit. Je to hudba už příliš vzdálená od jejich hudebních preferencí. Často pak komentují hudební výchovu takto: „*prostě mě to nebaví...je to nuda....existují mnohem zábavnější předměty...docela mě baví, protože si nemusím namáhat mozek*“. Velmi malé úspěchy zaznamenali tito žáci v oblasti hudební nauky, protože paní učitelka tuto látku téměř

nezařazuje do výuky. Váhá, zda je znalost délek a výšek not pro její žáky potřebná, stejně tak jako další učivo na tyto základní informace z hudební nauky navazující.

Ve vzorku č. 2 je paní učitelka zkušená instrumentalistka a její děti proto dobře ovládají učivo o hudebních nástrojích, které sama ráda vyučuje. I u ní je těžiště ve zpěvu a tu část dětí, kterou zpěv těší, se jí povedlo zaujmout. Nerada učí dějiny hudby, a to se jasně odráží na znalostech jejích žáků. Silnější jsou v orientaci na hudební scéně, protože jejím častým domácím úkolem jsou referáty na hudbu, kterou její žáci rádi poslouchají. Nepříliš ráda se věnuje hudebně-tvořivým činnostem, a proto nemá kde s dětmi upevňovat jejich dovednosti improvizací, ať už instrumentální nebo vokální. Její žáci komentují tyto malé nároky kladně: *„mám ráda hudbu, ráda zpívám...jsou to volnější hodiny, nemusím se na ně tolik připravovat...mě baví, je to odpočinková hodina a je pátek...je to oddechová hodina, při které se aj zasmějeme“*. Druhá část třídy má ale jiný názor: *„moc mě nebaví...moc neposlouchám, nemám o ni ani zájem...je to nuda, nevidím na tom nic zajímavého...je to otrava, nuda, blbost, zbytečný a tak dále“*.

Vzorek žáků č. 3 se doslova zmítá ve spojení dvou studijních proudů, výtvarníků a hudebníků, a začínající pan učitel má těžký úkol vytěžit z „hudebníků“ maximum a zároveň motivovat „výtvarníky“ k lepšímu vztahu k hudbě. Prozatím vsadil především na zpěv a instrumentální činnosti. To částečně uspokojuje část třídy, hudebníkům chybí tvůrčí procesy, které zažívali dříve, děti, které si hudební výchovu nevybraly, už k ní hledají cestu obtížně. V testech i dotaznících je patrný rozdíl mezi znalostmi a dovednostmi obou skupin a změna oblíbenosti předmětu vzhledem k náplni hodin: *„nebaví mě hodiny s naším panem učitelem... záleží, kdo to učí...mě to baví, ráda zpívám a hraju na nástroje.. docela mě baví, nemusím u ní moc přemýšlet...spíš nebaví, pořád jen hrajeme nějaké písničky dokola. Vůbec se neučíme např. žánry, období a tak dále ... podle mě je hudební výchova hlavně o rozvoji kreativity“*.

Vzorek žáků č. 4 se zdá být ideálním společenstvím nadšených hudebníků, aktivně provozují hudbu podle svých individuálních schopností a dovedností, které pan učitel obratně využívá. Těžiště jeho práce je ve zpěvu a instrumentálních činnostech, i on volí repertoár současných písní, často v angličtině. Dívky připravují veřejná vystoupení, téměř všechny hrají na nějaké nástroje, zpívají. Obě strany mají výhodu, že je třída málo početná a je tu proto prostor i na individuální práci s žákem. Tyto děti plní očekávané výstupy RVP ZV jednak proto, že se pan učitel věnuje ve třech hodinách týdně systematicky všem

činností, snad kromě pohybových, a především proto, že všechny teoretické znalosti žáků jsou opřené o jejich pravidelné praktické užívání. Přesto i tady se našli ti, kterým těžiště výuky v přípravě na koncertování pravděpodobně ne zcela vyhovuje. Zaznamenali jsme nespokojenost u dětí, pro které je nacvičování jen nudné opakování několika stejných akordů, které je nic nového nenaučí. Jejich pevné místo v kapele se pro ně stalo rutinní záležitostí a nemají tu pravděpodobně mnoho prostoru pro další rozvoj: „*naše hudební výchova mě nebaví, nemám se tu co naučit, protože pořád hrajeme, ale já hraju jednoduché akordy pořád dokola a kolektiv a to co tu děláme, mi nevyhovuje*“. Nicméně většina žáků je takovým průběhem hodin nadšená: „*máme super učitele a neděláme jen teorii, ale převážně hrajeme s kapelou*“, „*je to zábavné, pořád hrajeme na hudební nástroje a baví nás to*“, „*můžu ukázat svoji osobnost, když máme po dlouhých zkouškách vystoupení a lidem se to líbí, je to ten nejlepší pocit*“.

Díky šetření, které se uskutečnilo ve výše uvedených základních školách, můžeme stanovené hypotézy komentovat takto:

### **1. Znalosti a dovednosti většiny žáků nejsou v souladu s očekávanými výstupy RVP**

Tato hypotéza byla šetřením potvrzena jako správná, očekávané výstupy potvrdili v dobré kvalitě pouze žáci ze škol s rozšířenou hudební výchovou, a to především ti, kteří se mimo školu věnují studiu hry na hudební nástroj. Příčinu můžeme vidět jak v práci pedagoga s učebními materiály, tak v nedostatku osobních praktických zkušeností žáků. Děti, kterým se této zkušenosti nedostává (ať už z nedostatku času, resp. časové dotace 1 hodiny hudební výchovy týdně, nebo z důvodu malé vybavenosti hudebních tříd, nezkušenosti pedagoga nebo jeho úzkého záběru, případně osobní nejistoty, kterou látku dětem předat), mají výrazný handicap – bez pozitivních zážitků z kontaktu s hudbou, tedy jejím posloucháním, tvorbou a realizací k ní nezískají vztah, nemají tedy motivaci v předmětu pracovat a dosahovat lepších výsledků.

### **2. Žáci se dokážou objektivně sebehodnotit**

Tato hypotéza byla šetřením potvrzena jako správná. Při porovnávání sebehodnotících dotazníků a testů žáků z testovaných škol se ukázalo, že žáci dokážou ve výrazné většině odhadnout své dovednosti a znalosti a v situaci, která je bezpečná a nijak neohrožuje jejich celkové hodnocení, nemají sklony k nadhodnocování sebe sama. Spíše naopak, občas

uvádí spíše horší sebehodnocení. Domníváme se, že to způsobuje neochota se nad problémem (otázkou) hlouběji zamyslet a zkusit aplikovat získané dovednosti nebo také malá systematickosti pedagoga při probírání látky. Jak už bylo uvedeno výše, pokud se určitá dovednost nepochybně opakuje a není součástí běžné práce žáka v hodině, rychle se ztrácí jeho vnitřní povědomí „ano, to umím“. (Mluvíme především o praktických hudebních činnostech).

Naši třetí hypotézou je, že učitelé průběžně pracují se školním vzdělávacím programem a stanovují cíle tak, aby žáky dovedli k očekávaným výstupům v jednotlivých ročnících, resp. na obou vzdělávacích stupních.

### **3. Učitelé plánují hodiny hudební výchovy tak, aby naplnili očekávané výstupy RVP resp. ŠVP**

Tato hypotéza byla šetřením potvrzena jako nesprávná. Pouze jeden učitel ze čtyř zkoumaných škol cíleně pracuje s RVP ZV a Školním vzdělávacím programem tak, aby naplnil očekávané výstupy. Obvyklá je spíše situace, kdy učitel vybírá učivo na základě svého uvážení, zkušeností a preferencí, případně vyhoví žákům v jejich přáních a při zpěvu a poslechu současné hudební produkce neklade mnoho výukových cílů.

Ačkoli nás právě nesprávnost této hypotézy překvapila nejvíce, můžeme jí chápat jako jedno z vysvětlení, proč jsou výsledky dětí v hudební výchově, tedy jejich hudební gramotnost, na tak nízké úrovni.

## 5 Závěr

Ze všech výše uvedených autentických výpovědí žáků si můžeme udělat obrázek o vztahu žáků 9. tříd k hudební výchově na 2. stupni. Leckdy tvrdé komentáře nás mohou jako pedagogy bolet, zvláště když jde o zpětnou vazbu na naši vlastní práci, kterou v danou chvíli děláme, jak nejlépe umíme. Že je hudební výchova v očích našich žáků do značné míry „kontroverzní“ předmět, je jisté. Její obliba nebo neobliba je zapříčiněná mnoha faktory, ať mluvíme o osobnosti učitele, náplni hodin, vybavení třídy, nastavení kolektivu a mnoha dalších věcech. Je ale potřeba mít především na mysli, že kladný vztah dětí k tomuto předmětu obvykle nevznikne ze dne na den na základě jednoho impulzu, ale je výsledkem dlouhodobé, soustavné a trpělivé práce učitele. Je výsledkem jeho odhodlání, vytrvalosti, důslednosti a vlastního nadšení pro věc. A pokud nechceme vsadit na „líbivou učební politiku“ a vyhovět beze zbytku představě žáků o pojetí hudební výchovy jako předmětu, kde si mohou dělat, co chtějí, hlavně poslouchat a zpívat své oblíbené interprety, a který je automaticky hodnocen známkou jedna, jde o dlouhý a mnohdy bolestivý proces. A nabízí se otázka: je lepší, když jsou žáci uspokojeni z hodin, protože jsou nenáročné a automaticky dobře hodnocené, nebo když jsou nespokojeni, že se musí stále učit něco nového a přemýšlet?

V ideálním případě se žáci učí být hudebně gramotnými, aniž by to tušili, při „dělání hudby“, při praktických činnostech. Ale ty už také vyžadují často nějaké předchozí zkušenosti, dovednosti, znalosti. Mluvíme tu tedy o učebním kontinuu, které by od doby předškolního vzdělávání nemělo být přerušeno a mělo by přirozeně plynout po učební spirále. Hudební výchova je ale bohužel v tomto ohledu předmět značně specifický, protože se opírá z přirozených důvodů především o praktické činnosti s důrazem na individuální schopnosti a dovednosti žáka, a především o individuální schopnosti, dovednosti a osobní preference pedagoga. Ten často při sestavování učebního plánu vychází právě z těchto preferencí a nikoli z tematických plánů, z RVP ZV resp. ze Standardů hudební výchovy nebo z obsahu učebnic. Jak se ukázalo při našem šetření, učitelé nevyužívají většinou žádné učební materiály, pokud ano, jde o jejich vlastní pracovní listy. Pouze jeden pan učitel v našem šetření uvádí jako pomůcky pracovní sešity a elektronické materiály. To se ve svém důsledku odráží jak na znalostech a dovednostech dětí, tak v jejich vnímání předmětu. Žáci nemají vhled do obsahu učiva, které by si měli osvojit, neznají cíle, resp. očekávané výstupy, kterými by měli disponovat na konci



každého ročníku, ani vzdělávacího stupně. Je proto logické, že hudební výchovu vnímají jako „*odpočinkový předmět, kde nepíšou se testy, nezkouší se, zpívají se písničky, které se nám líbí - moderní ČR a USA, nemusí se vyplňovat pracovní listy, nemusíme se učit, každý dostane za 1, nejsou domácí úkoly, nemusíme se snažit, nemusíme se stresovat se známkami, děláme práci, nad kterou se nemusí přemýšlet, pohoda*“.

Z našeho šetření dále vyplynulo, že výsledky žáků korespondují do značné míry s vlastní motivací a ta u tohoto předmětu není zpravidla příliš vysoká. Bylo by zajímavé, a mohlo by to být předmětem dalšího zkoumání, jaké by byly výsledky u žáků 5. tříd, případně u dětí, které teprve opouští mateřskou školu. Jak už bylo uvedeno výše, hudební výchova by stejně jako jiné předměty měla probíhat v jakési učební spirále, se zřetelem k cílům, které jsou adekvátní věku a zájmům dítěte. Pokud by tomu tak skutečně bylo, můžeme se domnívat, že by výstupy v devátých třídách byly více úměrné očekávaným výstupům RVP ZV.

Jak už bylo řečeno výše, hudební gramotnost jednotlivce se v závislosti na mnoha faktorech v průběhu života mění. Její jednotlivé oblasti se mohou rozvíjet nerovnoměrně, mohou stagnovat nebo dokonce degradovat. S ohledem na tento fakt by definice hudební gramotnosti měla být popsána jako **celoživotně se proměňující komplex hudebních schopností, dovedností, vědomostí a potřeb jedince, které jsou v různé míře využívány pro zvyšování estetické kvality života, a mohou být i prostředkem k sebevyjádření.**

Pro hudební pedagogy je klíčovým závěrem sondy do smýšlení dnešních dětí to, že jsou to oni, kteří stanovují cíle, a právě jejich nároky formují myšlení dětí. Pokud jako učitelé stanovíme cíl příliš blízko nebo naopak tak daleko, že ho žáci nedohlédnou, máme jen malou naději na to, že budou ze školy odcházet s takovými kompetencemi, znalostmi a dovednostmi, o které by se mohli opřít ve svém dalším hudebním vývoji.

Možná, že hned tak nebude platit to známé: „Co Čech, to muzikant“, ale domníváme se, že bychom se o to neměli přestat nikdy snažit. Protože ty pomyslné housle z úvodního citátu zdědili všichni a je jen na nás, učitelích, abychom své žáky přiměli je najít a rozeznít.



## Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý*. 1. vyd. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-262-0019-2.
- AUPO, Facultas Paedagogica, Musica III. Hudební věda a výchova 5. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7067-043-6.
- ČÁP J., *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. ISBN není uvedeno.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehupebních školách*. 1. vyd. Praha: SPN, 1956. ISBN není uvedeno.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- KARBUSICKÝ, V., KASAN J., *Výzkum současné hudebnosti I - II*. 1. vyd. Praha: Svoboda. 1969. ISBN není uvedeno.
- KOLEKTIV AUTORŮ. Výzkumný ústav pedagogický: Gramotnost ve vzdělávání: Soubor studií. *Www.vuppraha.cz* [online]. 2011 [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studi1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studi1.pdf)
- Koncepční řada učebnic hudební výchovy pro 1. - 9. ročník základní školy – SPN-pedagogické nakladatelství, 1998 (učebnice pro 1. a 3. třídu).
- KOVALEV, A. G. Některé otázky teorie schopnosti. *Československá psychologie*. Praha 1962. ISBN není uvedeno.
- KYSLÍKOVÁ, A. Vliv ontogeneze na vytváření hudebních představ. In: *Psychologické aspekty hudební výchovy*. Sborník příspěvků 5. ročníku olomouckých jarních konferencí. Olomouc, UP v Olomouci, 2001.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY: Vzdělávací oblasti RVP ZV - Umění a kultura /Hudební výchova, Výtvarná výchova). *Www.msmt.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti-rvp-zv>
- NOSEK, V. *Malá encyklopedie vědeckého řízení*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1976. ISBN není uvedeno.
- NOVOTNÁ, M. Možnosti rozvoje hudebnosti a hudební gramotnosti současné české populace. In Prof.PhDr. Jan Mazurek, CSc., Mgr. Silvie Schmuckerová. *Mezinárodní*

*webový sborník hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. Nestránkováno, 14 s. ISSN 1802-6540.

PALÁN, Z. Andromedia.cz: Andragogický slovník - výklad významu slova GRAMOTNOST *Www.andromeia.cz* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

PROCHÁZKOVÁ, I. RVP - Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: Co je čtenářská gramotnost. *Www.rvp.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/www>.

SEDLÁK F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni ZŠ*. 2. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN není uvedeno.

SEDLÁK, F., *Hudební vývoj dítěte*. Praha 1974. ISBN není uvedeno.

SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha 1990. ISBN není uvedeno.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.

VACHUDOVÁ, E. *Jak na to? Diagnostika hudebních schopností v současné škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Praha, 2012. ISBN 978-80-7290-586-7.

VÁŇOVÁ, H. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN není uvedeno.

VÁŇOVÁ, H. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací*. 1. vyd. Praha 2004. ISBN 80-7290-155-9.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J., *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2002. ISBN 80-246-0435-3.

## Seznam grafů

Graf 1 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	51
Graf 2 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	52
Graf 3 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	53
Graf 4 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	54
Graf 5 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	55
Graf 6 Zkušenosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L) s tancem .....	56
Graf 7 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	57
Graf 8 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L).....	57
Graf 9 Postoj žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 1 – L) k hudebnímu vzdělávání .....	58
Graf 10 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) .....	60
Graf 11 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) .....	61
Graf 12 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH) .....	62
Graf 13 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) .....	63

Graf 14 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH) .....	64
Graf 15 Zkušenosti žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) s tancem .....	65
Graf 16 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH).....	65
Graf 17 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 – CH).....	66
Graf 18 Postoj žáků základních škol s běžnou výukou hudební výchovy (č. 2 - CH) k hudebnímu vzdělávání .....	66
Graf 19 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A.....	68
Graf 20 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B .....	69
Graf 21 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A .....	70
Graf 22 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B .....	70
Graf 23 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A.....	71
Graf 24 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B .....	72
Graf 25 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s rozšířenou hudební výukou (č. 3 – G), skupina A .....	73
Graf 26 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s rozšířenou hudební výukou (č. 3 – G), skupina B .....	73
Graf 27 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 - G), skupina A.....	75

Graf 28 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B .....	76
Graf 29 Zkušenosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) s tancem, skupina A .....	77
Graf 30 Zkušenosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) s tancem, skupina B .....	77
Graf 31 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A .....	78
Graf 32 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B .....	78
Graf 33 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina A .....	79
Graf 34 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G), skupina B .....	79
Graf 35 Postoj žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) k hudebnímu vzdělávání, skupina A .....	80
Graf 36 Postoj žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 3 – G) k hudebnímu vzdělávání, skupina B .....	80
Graf 37 Hudebně teoretické znalosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) .....	83
Graf 38 Praktické hudební dovednosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) .....	84
Graf 39 Kvalita vnímání hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) .....	85
Graf 40 Orientace v hudební nabídce žáků základních škol s rozšířenou hudební výukou (č. 4 – J) .....	86
Graf 41 Vlastní hudební potřeby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) .....	87

Graf 42 Zkušenosti žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) s tancem.....	88
Graf 43 Zdroj poslechu hudby žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J).....	88
Graf 44 Zdroj informací o hudební výchově žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J).....	89
Graf 45 Postoj žáků základních škol s rozšířenou hudební výchovou (č. 4 – J) k hudebnímu vzdělávání .....	89



## Příloha č. 1

### Hudební gramotnost žáka základní školy – dotazník pro učitele

1. Jsem muž – žena
2. Věková kategorie: do 25 let; 26 – 35 let; 36 – 45 let; 46 – 55 let; 56 let a více
3. Celková délka praxe: ..... let. Na současné škole: ..... let.
4. Aprobace: ..... ; zatím neaprobovaný(á)
5. Na současné škole učím předměty:.....
- Z toho hodin hudební výchovy: .....

6. Využívám nejčastěji tyto učební materiály:

učebnice - pracovní sešity - vlastní pracovní listy - nevyužívám většinou žádné - jiné (jaké) :

.....

7. Při hodinách využívám vlastní hru na hudební nástroj

Ano, často - ano, občas - jen zřídka - nevyužívám

Hraji na housle - klavír - kytaru - akordeon – jiný nástroj: .....

8. Nejčastěji se v HV věnuji těmto činnostem: (můžete zvolit více možností)

vokální – rytmické – instrumentální - hudebně-pohybové – poslechové - práce s textem, jiné (jaké):

.....

9. Méně často se zařazuji do výuky činnosti: (můžete zvolit více možností)

vokální – rytmické – instrumentální - hudebně-pohybové – poslechové - práce s textem, jiné (jaké):

.....

10. Činnostem rozvíjejícím hudební tvořivost dětí (improvizace, komponování) se věnuji

(vyberte jednu z možností a dokončete větu)

spíše nerad(a), protože.....

občas rád(a), protože .....

pravidelně, protože .....

Konkrétně jsou to tyto činnosti: (dejte do kroužku všechny činnosti, kterým se věnujete dvakrát za pololetí a častěji )

- vokální improvizace (např. tvorba závětí, improvizované melodizace textů, melodické obměny písně, beat box, rap, tvorba melodických ostinát, vokální improvizace s využitím pentatoniky....)
- instrumentální improvizace (např. tvorba předeher, meziher, ostinátní doprovod písně, improvizace s využitím nástrojů Orff.instrumentária a podobně)
- rytmizace textů (a jejich zápis – klasický nebo alternativní)
- melodizace textů (a jejich zápis – klasický nebo alternativní)
- tvorba vlastních rytmicko-melodických ploch
- hudebně-pohybové improvizace (např. vlastní pohybové ztvárnění hudební ukázky, pantomima, znázornění intervalových postupů pohybem- krokování melodií apod.)

Nebylo výše uvedeno a rád(a) s dětmi zkouším:

.....  
.....

11.Nejraději učím (a proč):

(uvedte témata, případně dovednosti)

.....  
.....

12. Nerad(a) učím (a proč):

(uvedte témata, případně dovednosti)

.....  
.....

13. Žákům zadávám domácí práce:

pravidelně – občas – téměř nikdy – nikdy

Jde nejčastěji o (uvedte druh domácího úkolu): .....

14. Zvládnutí probrané látky ověřuji:

ano, pravidelně - ano, občas - pouze výjimečně - ne ; a to: testem - ústně – jinak (jak):

.....

15. Žáky hodnotím:

známkou – slovně - kombinovaně - procenty - využívám jejich sebehodnocení - jinak (jak):

.....

Při závěrečném hodnocení využívám známek:

jedna – jedna a dvě – jedna až tři – jedna až čtyři – jedna až pět,

protože.....

16. Můj osobní cíl – co chci dětem předat, co by si z mých hodin měly odnést?

.....  
.....  
.....  
.....

17. Mám možnost sdílet zkušenosti z hodin a témata týkající se výuky s jinými učiteli hudební výchovy:

a, ano, mám a sdílím pravidelně

b, ano mám, sdílím občas

c, ano mám, ale obvykle sdílení nevyužívám

d, ne, nemám a chybí mi to

e, ne nemám, ale nevadí mi to

18. Školní vzdělávací program jsem:

vytvářel(a)s kolegy – vytvářel(a) sám/sama – zdědil(a) jsem po svém předchůdci

19. Myslím, že očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu se mi daří plnit:

bez obtíží – z větší části úspěšně – částečně – minimálně – vůbec

20. Mé osobní cíle v hudební výchově se mi daří plnit:

bez obtíží – z větší části úspěšně – částečně – minimálně – vůbec

21. Kolektiv testované třídy považuji za (zakroužkujte v číselné škále):

1                      2                      3                      4                      5  
(spolupracující).....(vzdorující)

Vyučování v testované třídě je činnost:

1                      2                      3                      4                      5  
(radostná).....(vyčerpávající)

22. Větší část mých hodin hudební výchovy je pro mě činností

(můžete zvolit více možností a doplnit komentářem):

odpočinkovou, protože.....  
nepříliš náročnou, protože.....  
radostnou, protože.....  
náročnou, protože .....  
vyžadující pečlivou přípravu, protože .....  
vyčerpávající, protože .....

23. Plánuji učit hudební výchovu dál

ano – spíše ano – spíše ne – ne,

protože .....  
.....  
.....

## Příloha č. 2

Typ školy: Základní škola / základní škola s rozšířenou výukou hudební výchovy

Věk: Třída: chlapec/ děvče (zakroužkuj)

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Kroužkujte jednu zvolenou odpověď. Variantu „nemám zkušenost“ zvolte, pokud jste se s takovým úkolem ještě nesetkali.

### A. Hudebně-teoretické znalosti (Orientace v notovém zápise)

- |  |                                 |                 |
|--|---------------------------------|-----------------|
| 1. Rozznávám délky not a pomk<br>(celá, půlová, čtvrtová, osminová, šestnáctinová)   | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 2. Rozznávám výšky not (v rozsahu alespoň C1 – G2), umím je pojmenovat   | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 3. Víím, co je takt, umím spočítat takty v písničce  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 4. Rozumím značkám v notovém zápise<br>(repetice, legato, staccato, ligatura, koruna, akcent a podobně)                                | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 5. Víím, co znamenají běžné pojmy hudebního názvosloví<br>(moderato, allegro, forte, piano, Da Capo al Fine, unisono, kánon a podobně) | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 6. Dokážu sledovat v notách hranou nebo zpívanou melodii   | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |

## B. Praktické hudební dovednosti

- |  |                                 |                 |
|--|---------------------------------|-----------------|
| 1. Zpívám čistě, tóny mají správnou výšku a délku  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 2. Při zpěvu dbám na správné držení těla, práci s dechem a zřetelné vyslovování                                  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 3. Dokážu zopakovat (zazpívat nebo zahrát) krátký úryvek melodie   | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 4. Umím správně zahrát na jednoduché školní hudební nástroje (nástroj správně držím a hře využívám správné síly) | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 5. Umím zahrát zapsaný rytmus<br>Příklad:  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 6. Dokážu zapsat rytmus, který slyším  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 7. Umím vymyslet a zapsat jednoduchý rytmický doprovod k písničce  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 8. Rozoznám takt dvoudobý, třídobý a čtyřdobý a na základě toho umím zvolit vhodný pohybový doprovod k písni     | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 9. Při tanci dbám na správné držení těla a přesné provedení tanečních prvků                                      | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 10. Mám zkušenost s: (dej do kroužku vše, co sis měl (a) možnost dosud vyzkoušet)                                |                                 |                 |

lidovými tancem - moderním tancem - standardními tanci - latinsko-americkými tanci - country tanci - historickým tancem – jiné: .....

### C. Kvalita vnímání hudby

1. Při poslechu vážné hudby se umím soustředit na znějící proud hudby	ano - spíše ano - spíše ne - ne	nemám zkušenost
2. Umím určit hlavní výrazové prostředky skladby - melodie, rytmus, harmonie, tempo, dynamika, instrumentace (barva)	ano - spíše ano - spíše ne - ne	nemám zkušenost
3. Dokážu popsat, jako náladu ve mně skladba navozuje	ano - spíše ano - spíše ne - ne	nemám zkušenost
4. Rozoznám hlavní hudební myšlenky a všimnu si, když se opakují	ano - spíše ano - spíše ne - ne	nemám zkušenost
5. Dokážu rozlišovat kvalitní provedení skladby od nekvalitního (při poslechu různých reprodukcí jedné skladby)	ano - spíše ano - spíše ne - ne	nemám zkušenost
6. Umím pojmenovat hudební nástroje, které ve skladbě znějí	ano - spíše ano - spíše ne - ne	nemám zkušenost

#### D. Orientace v hudební nabídce

- |  |                                 |                 |
|--|---------------------------------|-----------------|
| 1. Mám dobrou představu o vývoji hudby od pravěku po současnost                                  | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 2. Umím vyjmenovat jednotlivá slohová období   | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 3. Ke slohovým obdobím novověku (14.- 20. století) umím přiřadit významné skladatele             | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 4. Umím slyšenou skladbu přibližně zařadit do správného slohového období                         | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 5. Dokážu rozeznat a pojmenovat různé hudební žánry (rock, folk, jazz, pop, rap, techno apod.)   | ano - spíše ano - spíše ne - ne | nemám zkušenost |
| 6. Sleduji současnou hudební scénu   | ano - spíše ano - spíše ne - ne |                 |
| 7. Znáám interprety (zpěváky, kapely) pěti a více různých žánrů                                  | ano - spíše ano - spíše ne - ne |                 |
| 8. Umím si vyhledat skladbu nebo píseň, kterou chci poslouchat                                   | ano - spíše ano - spíše ne - ne |                 |
| 9. Hudbu poslouchám (zakroužkuj všechny zdroje, které obvykle využíváš):                         |                                 |                 |
| z rozhlasu – televize – počítače – cd přehrávače – z mobilu - na živých koncertech – jiné: ..... |                                 |                 |



### E. Vlastní hudební potřeby

1. Hudba jako součást života je pro mě důležitá

(Následující věty doplň podle svého):

Hudba pro mě znamená.....

Bez ní bych .....

Nejradši mám .....

2. Mohu se nazvat aktivním posluchačem (hledám si hudbu, kterou chci poslouchat)

3. Při poslechu hudby rád (a) odpočívám a soustředím se na ni  
ano - spíše ano - spíše ne - ne

4. Hudbu mám raději jako „kulisu“ k dalším činnostem

(můžeš dát do kroužku více možností): k učení - ke čtení - k hraní her - k domácím pracím - ke sportu - jiné: .....

5. Rád (a) zpívám

6. Rád (a) tančím

7. Hraji na hudební nástroj

8. Chtěl (a) bych se naučit hrát na nějaký nástroj  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
9. Mám rád (a) živá hudební vystoupení  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
10. Mám své oblíbené žánry  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
- jsou to (vyjmenuj): .....
11. Poslechnu si rád i některé skladby z oblasti vážné hudby  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
12. Dokázal (a) bych vybrat hudbu pro různé příležitosti (svatba, pohřeb, ples, večer u táboráku)  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
13. Hudební vzdělání považuji za důležité  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
14. Považuji se (vzhledem ke svému věku)  
za dostatečně hudebně vzdělaného/vzdělanou  
ano - spíše ano - spíše ne - ne
15. To, co z hudby (hudební výchovy) umím, mě naučila základní škola - rodiče - jiní příbuzní - kamarádi - naučil(a) jsem se sám  
(můžeš vybrat víc možností)
16. Hudební výchova patří k mým oblíbeným předmětům  
ano - spíše ano - spíše ne - ne,  
protože (uveď důvody).....  
.....
17. Plánuji se dál hudebně vzdělávat  
ano - spíše ano - spíše ne - ne

## Příloha č. 3

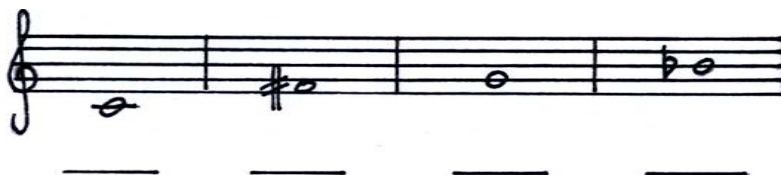
**Test - hudební gramotnost žáka základní školy**

**chlapec/děvče třída:**

1. Doplň názvy délek not a pomlk (půlová, čtvrtová, osminová) – 2 noty, dvě pomlky – ne půlovou)



2. Doplň jména not ( c1, fis1,g1, b1, e2)



3. Tato značka  $\text{||:}$  (repetice) znamená: a, konec skladby b, opakování c, následuje změna tóniny



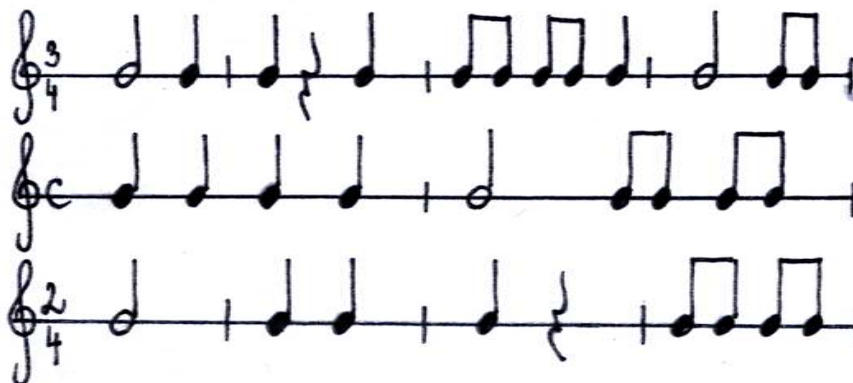
4. Pojem allegro znamená a, pomalu b, silně c, rychle  
pojem forte znamená a, silně b, slabě c, rychle  
pojem D.C al Fine znamená a, silně až do konce b, rychle až do konce c, od začátku do konce

/3

5. Vyslechni hudební ukázkou a současně sleduj melodii v notách.  
Ve kterém taktu jsme poslech zastavili? .....  
Tato ukáзка byla a, polka b, valčík c, blues

/4

6. Vyslechni rytmickeu ukázkou. Který zápis odpovídá ukázce?  
(4 takty ve 3/4 taktu, 2 takty c a 4 takty: půlová, dvě čtvrtové, čtvrtová a čtvrt.pomlka, 4 osminy)



7. Vyslechni 2 hudební ukázky a urči nástroje, které slyšíš:

ukázka A, .....

ukázka B, .....

/4

Při opakovaném poslechu skladeb se pokus určit hlavní užití výrazové prostředky (melodie, rytmus, harmonie, dynamika, tempo, barva) – uveď jeden až dva, o kterých si myslíš, že jsou nejvýraznější.

ukázka A,.....

ukázka B, .....

/4

8. Jednotlivá slohová období po sobě následovaly takto

a, renesance, gotika, baroko, klasicismus, romantismus

b, baroko, renesance, gotika, romantismus, klasicismus

c, gotika, renesance, baroko, klasicismus, romantismus

d, renesance, gotika, baroko, romantismus, klasicismus

/2

9. W.A.Mozart, L.van Beethoven a J. J. Ryba byli představiteli období .....

J.S.Bach, A.V.Michna z Otradovic, A.Vivaldi, G.Fr.Handel nebo G.Ph.Telemann reprezentují období.....

B.Smetana, A.Dvořák, P.I.Čajkovskij, G.Verdi nebo F.Chopin tvořili v době .....

/3

10. Vyslechni 5 krátkých ukázek a urči žánry (folk, pop, rap, rock, jazz)

A, .....

B, .....

C, .....

D, .....

E, .....

/5

Celkový počet bodů: / 37

37- 31	výborně
30 - 24	dobře
23 - 17	uspokojivě
16- 10	neuspokojivě
9 – 0	nedostatečně